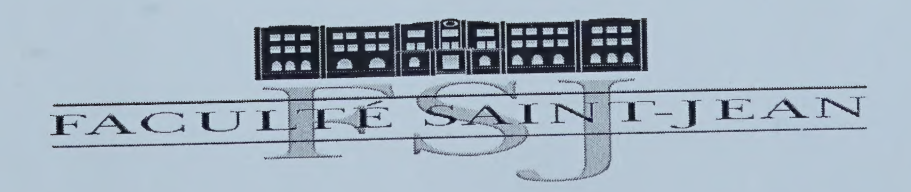




PROJETS DE RECHERCHE ET SYNTHÈSE



AUTOMNE 2003

Table des matières

University of Alberta

Library Release Form

Name of Author : Carolle Babin

Title of the Research Project: L'établissement d'un partenariat pédagogique et les communautés professionnelles d'apprentissage en contexte d'immersion française

Degree: Maîtrise en sciences de l'éducation – Études en langues et culture

Year this Degree Granted: 2003



University of Alberta

L'établissement d'un partenariat pédagogique et les communautés professionnelles d'apprentissage en contexte d'immersion française

Par

Carolle Babin

Activité de synthèse

Soumis à la Faculty of Graduate Studies and Research en vue de l'obtention du diplôme de Maîtrise en sciences de l'éducation – Études en langue et culture

Faculté St-Jean

Edmonton, Alberta

Été, 2003

University of Alberta

Faculty of Graduate Studies and Research

Nous, soussignés, certifions avoir lu l'activité synthèse intitulée L'établissement d'un partenariat pédagogique et les communautés professionnelles d'apprentissage en contexte d'immersion française, présentée par Carolle Babin en vue de l'obtention du diplôme de Maîtrise en sciences de l'éducation, Études en langue et culture, et recommandons qu'elle soit acceptée par la Faculté des études supérieures.

RÉSUMÉ

Ce projet d'activité synthèse s'intéresse à la création d'un partenariat pédagogique au sein de communautés professionnelles d'apprentissage. Le premier objectif de ce projet était de découvrir si l'établissement d'un tel partenariat permettrait aux enseignants en immersion d'acquérir de nouvelles connaissances concernant une approche pédagogique spécifique, de transférer ces savoirs théoriques dans la pratique et d'examiner les effets de cette approche en salle de classe. Le deuxième objectif était de vérifier si un atelier basé sur l'approche pédagogique de l'Actualisation du Potentiel Intellectuel (API) favoriserait l'enseignement explicite et l'apprentissage de certaines compétences en écriture chez des élèves d'immersion.

ABSTRACT

The first aim of this project is to examine the effect of having teachers working in Professional Learning Community allowing them to learn, observe and experiment with a pedagogical approach based on the idea of enhancing students' intellectual potential. The second objective of this project is to measure the benefit of a writing workshop based on a pedagogical approach called "l'Actualisation du Potentiel Intellectuel" or l'API, on students' learning in a French Immersion Context.

DÉDICACE

Je dédie cette recherche à ma mère,
Olivette Lévesque Babin*,*
qui a toujours été et sera toujours,
ma plus grande source d'inspiration.

REMERCIEMENTS

Les plus chaleureux remerciements aux personnes qui ont participé à ce projet. Merci à Deborah Constable, directrice d'école et collègue de travail qui a bien voulu me permettre d'expérimenter ce projet dans quatre salles de classe de notre école. Merci aussi à Michelle Tardif, conseillère pédagogique et Monia Gaudreault, enseignante pour m'avoir conseillé tout le long de ce projet. Je désire également exprimer ma reconnaissance à René Bolduc auteur des ateliers « Apprendre à Apprendre » qui m'a fait découvrir ses ateliers à la suite d'une de ses sessions de formation et qui m'a aussi aidé à trouver des références théoriques au sujet de l'API. J'exprime ma gratitude à ma directrice de projet, Lucille Mandin, professeur à la Faculté Saint-Jean, qui m'a apporté son soutien professionnel tout au long de cette expérience enrichissante.

TABLE DES MATIÈRES

Introduction

Ce présent travail s'inscrit dans le cadre d'un projet de recherche qui avait comme mandat; d'examiner comment l'établissement d'un partenariat pédagogique aiderait les enseignants en immersion à acquérir et appliquer de nouvelles connaissances concernant l'approche pédagogique de l'Actualisation du Potentiel Intellectuel.

Par ce projet, nous cherchions à vérifier les deux postulats suivants. Premièrement si la mise en place de communautés professionnelles d'apprentissage allait favoriser un partenariat entre certains intervenants scolaires dans le but de les aider à acquérir de nouvelles connaissances au sujet de l'API, et de les accompagner dans l'intégration de ces nouveaux acquis en salle de classe. Deuxièmement, d'expérimenter un atelier basé sur l'API et d'en mesurer les effets sur les compétences en écriture chez les élèves en immersion.

Ce projet final est divisé en cinq parties. La première partie présente la problématique à l'origine du projet. En deuxième lieu, vous trouverez le cadre de référence comprenant les justifications théoriques et l'objectif du projet. Troisièmement, nous décrivons la méthodologie utilisée tout au long de ce projet. La quatrième partie expose les résultats, suivis d'une conclusion. Finalement, une série de documents en annexes permettent de comprendre le contenu et le déroulement du projet.

1. La problématique

Ce projet de recherche visait donc à favoriser l'établissement d'un partenariat s'actualisant au sein de l'école même et que l'on nomme : **Communautés professionnelles d'apprentissage** (Professionnal Learning Communities). En premier lieu, ce partenariat se soucie de la vision, de la planification à long terme et des actions concertées des enseignants impliqués en vue d'actualiser les acquis accomplis au sein de ces communautés. De plus, il se distingue par la prise en charge du développement professionnel des enseignants par l'école elle-même et par la mise en place d'un leadership pédagogique. Cette démarche encourage une collaboration étroite entre l'équipe administrative de l'école et les enseignants dont la visée est de passer d'une pédagogie de l'enseignement à une pédagogie centrée sur les apprentissages et la réussite des élèves. Selon Richard Dufour (1998)[1], *l'habileté des membres de l'organisation scolaire à évoluer en communautés d'apprentissage, représente la stratégie la plus prometteuse en vue d'initier et de maintenir des changements substantiels au sein de l'école.* Une telle stratégie nous engage à repenser nos pratiques éducatives afin d'y apporter les modifications nécessaires en vue de transférer en salle de classe les conditions les plus favorables à l'apprentissage.

Ce projet de partenariat, nous est apparu essentiel en contexte d'immersion française étant donné les nombreux défis que les enseignants en immersion doivent surmonter et ce, spécialement dans un milieu isolé comme celui de Lethbridge. À travers ce projet, nous avons aussi voulu répondre à un besoin manifesté par les enseignants concernant le développement des habiletés à écrire chez les élèves d'immersion françaises. De nos jours, les enseignants se retrouvent devant une classe de plus en plus hétérogène où les besoins des élèves varient grandement quant à leurs intérêts, leurs habiletés et leurs connaissances antérieures. Selon Bilash[2], ces besoins s'accentuent chez les élèves en immersion à cause de l'apprentissage d'une deuxième langue et ils se manifestent de façon plus marquée lorsque l'élève écrit. Pour les fins de ce projet, nous avons donc décidé de mettre l'emphase sur la pédagogie de l'écriture au sein de nos communautés d'apprentissage et d'expérimenter un atelier basé sur le programme de l'Actualisation du Potentiel Intellectuel ou l'API.

---

[1] Dufour R. (1999). The School as a Learning Organization : Recommendations for school improvement, *NASSP Bulletin*, Avril.

[2] Bilash O. (1997).). *Planning for Writing Instruction in a Middle Years Immersion/Partial Immersion Setting*, University of Alberta, 17 p.

2. Cadre de référence

2.1 Justification théorique

2.1.1 Le métier d'enseignant dans un contexte d'immersion

Pour certains, le métier d'enseignant serait un métier d'une grande simplicité puisqu'il ne consisterait qu'à transmettre des savoirs. Cependant, pour ceux qui comme nous œuvrons dans ce domaine, cette conception du métier d'enseignant s'avère quelque peu aberrante. D'ailleurs, Bernard Rey (1999), dans son livre intitulé « Faire la classe à l'école élémentaire » démontre avec précision la complexité de ce métier. Selon lui, «*faire la classe est une activité de la plus haute complexité, dans laquelle il faut prendre sans cesse une multitude de micro-décisions* »[3]. Ces micro-décisions concerneraient les domaines suivants :

- le bon fonctionnement du groupe
- la particularité de chaque individu
- l'instauration d'un climat de travail
- l'éveil intellectuel de chacun
- la justesse des évaluations
- la justice entre les élèves
- l'efficacité des situations d'apprentissage
- l'organisation matérielle de la classe
- la sécurité et la santé des enfants
- le type d'humain et le type de citoyens qu'on souhaite voir émerger

Outre cette complexité du métier d'enseignant, on assiste depuis de nombreuses années, à la disparition des classes et des écoles spécialisées si bien que la plupart des élèves ayant des besoins spéciaux sont présentement intégrés dans des classes régulières. Sans remettre en question le bien fondée de cette intégration, il importe de reconnaître les défis auxquels font face les enseignants car en plus de leurs tâches habituelles, ils doivent répondre aux besoins particuliers de cette population. Qu'en est-il maintenant du métier d'un enseignant dans un programme d'immersion? Dr. Olenka Bilash de l'Université de l'Alberta énonce bien ce à quoi on doit s'attendre lorsqu'on enseigne dans un contexte d'immersion.

---

[3] Ray B. (1999). *Faire la classe à l'école élémentaire*, Paris, ESF éditeur, p. 7

*"In any classroom the variety of students, interests, abilities and background knowledge is broad. Yet teachers are expected to pull together learning activities or tasks to meet the needs of all students. In an immersion or partial immersion context these needs are **compounded**. In addition to the above diversity, children will also have a range of second language skills – a range of listening comprehension, speaking, reading and writing abilities in the language of the classroom, all of which must be taken into account when planning for subject area instruction."*[4]

À cette dimension, s'ajoute d'autres défis identifiés par Nicole Lamarre (1994) dans son étude intitulé « French Immersion Teachers' Experience in Alberta[5], et que nous résumerons dans le schéma suivant :

Tableau 1

Les 4 thèmes décrivant les réalités de l'enseignement en contexte d'immersion	
1. La marginalisation	L'enseignant en contexte d'immersion se sent souvent isolé et à part : ▪ services décentralisés ▪ manque des ressources pédagogiques et humaines ▪ communication parfois difficile avec le personnel unilingue ▪ incompréhension et ressentiment de la part du personnel unilingue ▪ manque d'appui administratif pour les programmes d'immersion
2. La vulnérabilité	Instabilité politique et économique du système d'éducation : ▪ incertitude dans laquelle se trouvent les programmes d'immersion ▪ diminution des inscriptions au programme d'immersion ▪ coupures budgétaires
3. Les situations conflictuelles	Aspects politiques souvent source de conflits dans la salle des enseignants : ▪ discussions politiques affectant souvent les relations et la collégialité entre les enseignants
4. Les compromis	Les inégalités perçues dans les domaines suivants : ▪ limite du nombre d'élèves inscrits en immersion ▪ rôle et responsabilités du conseiller pédagogique en immersion ▪ répartition des ressources ▪ utilisation de l'anglais dans la salle des enseignants pour éviter les conflits

De plus, étant sollicité à utiliser des approches pédagogiques diverses (la gestion mentale, l'enseignement stratégique, l'Actualisation du Potentiel Intellectuel, etc.), l'enseignant se doit d'investir dans un développement professionnel plus intense et plus fréquent malgré des contraintes de temps plus présentes. Également dans un milieu anglophone éloigné des grands centres comme celui de Lethbridge, s'ajoute la difficulté d'accès aux ressources humaines et pédagogiques ainsi qu'à une communauté française.

---

[4] Bilash O. (1997). *Planning for Writing Instruction in a Middle Years Immersion/Partial Immersion Setting,* University of Alberta

[5] Lamarre N. citée dans Ruban R. (1996). *French Immersion culture and collegiality,* Thèse de maîtrise publiée, Université de l'Alberta, Edmonton, Alberta, p. 17

Par conséquent, comment peu-t-on arriver à procurer aux enseignants en immersion un soutien pédagogique plus efficace? Dans son rapport de thèse, Françoise Ruban met bien en évidence la nécessité de développer une collégialité professionnelle au sein de l'école si on veut que celle-ci ait de l'avenir. Elle cite entre autre, Judith Little 1982 *« Professional collegiality is critical to school effectiveness and staff development appears to have greatest prospects for influence where there is a prevailing norm of collegiality »*[6]. Étant donné les difficultés que rencontrent les enseignants dans un programme d'immersion, Ruban affirme que ceux-ci pourront assumer leur rôle plus efficacement et maximiser les ressources humaines et physiques en établissant une collégialité beaucoup plus étroite.

Le rôle des administrateurs prendra ici une autre dimension; cela exigera le passage d'un leadership administratif à celui d'un leadership pédagogique, menant à l'établissement de pratiques collégiales au sein de l'école. Il sera donc impératif d'identifier des stratégies de développement professionnel qui favoriseront les interactions collégiales entre les enseignants et de créer des espaces pour que ces relations grandissent.

À la lumière de la littérature contemporaine dans le domaine de la gestion administrative, se dégage le message suivant : de nos jours, la réussite prolongée de même que la survie de toute entreprise ou organisation dépendront essentiellement de leur aptitude à fonctionner en **communauté d'apprenants**.

> *« Leaders are advised that the most successful organization of the future will be a learning organization where people continually expand their capacity to create the results they truly desire, where new and expansive patterns of thinking are nurtured, where collective aspiration is set free, and where people are continually learning how to learn together."*[7]

Et plus récemment, ce message domine constamment les propos dans le domaine de l'éducation. En effet, plusieurs chercheurs affirment que la croissance pédagogique des éducateurs est la clé de la réussite chez nos élèves. *« The development of a learning community of educators in which teachers and administrators continually expand their knowledge and capabilities is essential to*

---

[6] Little J. citée dans Ruban F. (1996).). *French Immersion culture and collegiality,* Thèse de maîtrise publiée, Université de l'Alberta, Edmonton, Alberta p. 2

[7] Senge P., cité dans Dufour R. (1999).). The school as a Learning Organization : Recommandations for school improvement, *NASSP Bulletin*, Avril, p. 1

sustained school improvement » (Fullan, 1993)[8]. Les discours de Jacques Tardif viennent appuyer l'affirmation précédente et de plus insiste sur l'importance de passer du paradigme de l'enseignement au paradigme d'apprentissage.

> *« Le paradigme d'apprentissage fournit un cadre de référence afin que l'école puisse constituer une communauté d'apprenants tant pour les élèves que pour les enseignants et les autres membres du personnel. Selon une telle perspective, l'école devient l'institution sociale qui permet aux élèves, non seulement de développer des compétences et de construire des connaissances, des stratégies et des moyens pour agir dans le monde et influer sur son évolution.* [9]

L'école de l'avenir se caractérisera donc par le paradigme de l'apprentissage au sein duquel les intervenants scolaires mettront l'accent sur la constance de l'apprentissage, non seulement chez les élèves mais aussi chez les enseignants.

2.1.2 La formation pédagogique dans un paradigme de l'apprentissage

Le passage d'un paradigme de l'enseignement à celui de l'apprentissage remet en question la conception du métier d'enseignant. Selon Develay (1996), ce dernier se définira d'abord par les activités d'apprentissage des élèves et non par l'activité d'enseignement. La réussite des élèves dans leurs apprentissages constituera la raison d'être de l'enseignant et la fondation même des communautés professionnelles d'apprentissage. Il nous apparaît primordial, à cette étape, de tenter de décrire le processus d'apprendre et de souligner les implications importantes de ce processus sur le rôle de l'enseignant.

Dans son livre *« Peut-on former les enseignants »*[10], Develay décrit clairement les caractéristiques du processus d'apprentissage, les points de repères pouvant guider l'enseignant et les changements auxquels ce dernier devra faire face. Ce qui suit représente un bref résumé des composantes du processus d'apprentissage de Develay.

---

[8] Ibid. p. 1
[9] Tardif J. (1998).). *Intégrer les nouvelles technologies de l'information,* ESF éditeur, Paris, p. 32
[10] Develay, M. (1996). *Peut-on former les enseignants?* ESF, Paris, 156 p.

Apprendre, un processus énigmatique :

Apprendre représente un processus par lequel un sujet se transforme et s'enrichit en retranchant de l'information dans son environnement.

Apprendre, un processus difficilement accessible à la conscience de l'apprenant :

La prise de conscience par l'apprenant de sa réussite ou de son échec se limite souvent à la note ou l'évaluation de l'enseignant sans l'amener à comprendre comment il apprend. Il importe alors d'offrir aux élèves des activités qui leur permettront d'analyser leurs processus, leurs procédures, leurs stratégies pour en identifier des caractéristiques susceptibles d'être transférés à de nouvelles situations.

Apprendre, un processus difficilement objectivable pour au moins trois raisons :

L'inscription dans le temps d'abord : L'apprentissage ne commence pas à l'école. L'élève s'est construit antérieurement, par l'expérience, la lecture, l'imaginaire, les média, etc. L'apprentissage ne débute pas à l'école, il ne s'arrête pas là non plus et il se transfert au quotidien. L'apprenant est entouré de situations de transfert inépuisables. On peut donc affirmer qu'on n'a jamais fini d'apprendre.

La distinction entre processus et produit : L'apprentissage est le résultat d'un processus difficile à identifier. Il n'est pas évident de savoir ce qui se passe dans la tête de l'élève lorsqu'il est en train d'apprendre. Son apprentissage se manifeste surtout par quelque chose qu'il produit.

La multiplicité des manières d'apprendre : On peut apprendre en imitant ou en résolvant un problème, par inférences et analogies; on peut apprendre seul ou en équipe; on peut apprendre en expérimentant, en manipulant ou en recherchant un modèle. On peut apprendre de mille manières possibles, la plupart du temps combinées les unes aux autres.

À partir de ces caractéristiques, l'enseignant devra tenir compte des trois points de repère suivant :

1. Apprendre, c'est trouver du sens dans une situation d'enseignement :

   Une situation d'enseignement est une situation en attente de sens pour l'apprenant. Ce n'est qu'à la condition d'être motivé par cette situation qu'un apprentissage est possible. Apprendre est donc un processus actif et même réactif. L'enseignant doit créer des conditions susceptibles

de se transformer en situations d'apprentissage pour les élèves. Il doit aider les élèves à trouver du sens à l'école.

2. Apprendre, c'est maîtriser une habileté cognitive :

À la fin d'un apprentissage, l'élève devrait maîtriser une nouvelle compétence qu'il ne possédait pas au début de l'apprentissage. Cependant, cette maîtrise n'est assurée que si elle est transférable à de nouvelles situations. Apprendre, c'est comprendre pour pouvoir agir dans d'autres circonstances.

3. Apprendre c'est créer des ponts cognitifs entre des éléments de savoirs isolés :

L'apprentissage réussi est celui qui établit des ponts les connaissances antérieures de l'apprenant. Apprendre c'est relier et non isoler.

Une pédagogie basée sur le paradigme d'apprentissage devra tenir compte des deux catégories de savoirs à enseigner qui se retrouvent dans notre programme d'études.

a) Les connaissances et le contenu à apprendre (les connaissances déclaratives)
b) Les savoirs métacognitifs (les connaissances conditionnelles) recouvrant :
   - **Les conditions facilitantes** pour aborder un apprentissage, soit la manière d'organiser son temps de travail (les connaissances procédurales).
   - **Les stratégies cognitives** soit l'identification du problème qu'ils ont à résoudre face à une tâche et à envisager les outils dont ils disposent (les connaissances procédurales).
   - **Les stratégies métacognitives** qui comprennent l'anticipation, la planification et les régulations (quand, comment, à quelles occasions, etc.)

Les aspects théoriques que nous venons de résumer concernant le processus d'apprentissage, exigeront quatre transformations nécessaires chez les enseignants :

- Les enseignants doivent passer de spécialiste de l'enseignement à spécialiste des apprentissages scolaires. Les enseignants seront sollicités à utiliser des approches pédagogiques diverses.

- Les enseignants doivent collaborer. Ils ne peuvent plus envisager leur métier de manière individuelle. Il faut se mettre d'accord sur les contenus et sur des évaluations communes.
- Les enseignants doivent prendre conscience de l'hétérogénéité des élèves. On sait que les élèves sont aussi divers que le sont les enseignants.
- Les enseignants doivent penser réussite et éducabilité pour tous.

Nous croyons donc que les communautés professionnelles d'apprentissage représentent une approche privilégiée pour permettre aux enseignants d'atteindre ces transformations nécessaires.

2.1.3 Les communautés professionnelles d'apprentissage:

Les communautés professionnelles d'apprentissage se définissent comme étant un partenariat établi entre les différents acteurs scolaires (enseignants, administrateurs, parents, etc.) et guidé par un leadership pédagogique. Dans un article écrit dans la revue « *Le point en administration* »[11], Tardif expose clairement les caractéristiques de ce partenariat et la nécessité de son établissement pour la survie même de l'école. En effet, selon lui, la qualité principale de ce partenariat est la collégialité. Celle-ci exige de la part des acteurs scolaires une relation d'interdépendance professionnelle dans le but d'assurer la réussite scolaire de chaque élève, une planification des situations d'apprentissage et une évaluation cohérente des résultats d'apprentissage établis par les programmes d'études. Cette collégialité et cette interdépendance professionnelle exigent un changement profond au sein de la culture de l'école ainsi qu'un apprentissage de nouvelles pratiques pédagogiques et évaluatives. Ce changement devient indispensable et nécessite une action consciente au niveau du développement professionnel des enseignants. Les transformations constantes et rapides de notre société exigent que les intervenants scolaires soient bien préparés à composer avec ces transformations. Il importe que les enseignants s'identifient comme des professionnels ayant comme responsabilités la gestion des apprentissages, l'organisation et l'animation d'un groupe d'élèves, la concertation pédagogique et éducative. Ceci exige la nécessité d'acquérir de nouvelles connaissances et applications résultant de la recherche en éducation.

> *« Les recherches en éducation ont largement renouvelé nos connaissances sur l'acte d'apprendre, nous disposons, aujourd'hui, d'un ensemble jamais atteint de connaissances sur*

---

[11] Tardif J. (2000).). Un défi pour la gestion du changement, *Le point en administration scolaire*, 2, 4, Ministère de l'Éducation du Québec, p. 6-9

les processus d'apprentissage qui, hélas, restent largement ignorés des enseignants et des parents. »[12]

En effet, grâce aux récentes recherches sur le cerveau et la gestion mentale, on ne peut plus ignorer l'existence d'une compréhension de plus en plus complète et accessible concernant entre autres les processus d'apprentissage, la motivation scolaire et le transfert des apprentissages. Les communautés professionnelles d'apprentissage permettent de créer un environnement dans lequel les enseignants sont en mesure de développer de nouvelles conceptions de l'apprentissage et de l'enseignement et d'acquérir de nouvelles stratégies cognitives et métacognitives relatives à leur pratique. Cet environnement favorise la coopération mutuelle, le soutien pédagogique et une croissance personnelle en vue d'atteindre des buts spécifiques à l'apprentissage. Ainsi, les éducateurs s'engagent à travailler en communauté d'apprenants et à actualiser les recherches émergeantes en éducation comme point de départ de leur étude collective. Tardif emploie même les termes de **cocréation** et de **coconstruction** pour caractériser cet environnement professionnel.

Il faut se rappeler qu'en plus de faire face aux défis que posent le métier d'enseignant à lui seul (tableau 1 p. 10), les enseignants qui oeuvrent en contexte d'immersion doivent franchir les obstacles supplémentaires (manque de ressources matérielles et humaines, planification inadéquate, absence de vision et d'appui au niveau de l'école et/ou de la commission scolaire, etc.). L'importance d'établir une culture favorisant la collégialité est extrêmement significative en contexte d'immersion.

Malheureusement, malgré l'éloquence de ces discours et les résultats de ces recherches en éducation, le système scolaire actuel est à l'opposé d'un système basée sur la collégialité et les communautés d'apprenants pour les intervenants qui en font partie. Les activités de développement professionnel en sont un bon exemple. En effet, selon Richard Dufour[13], la majorité de ces activités se résument à des ateliers de formation ici et là, de courtes sessions lors de congrès, de présentations à caractère pédagogique, etc. ayant pour but d'initier et d'exposer les enseignants à de nouvelles tendances pédagogiques. Par la suite, après avoir écouté passivement aux discours de ces « experts » en éducation, on encourage les enseignants à appliquer ces nouvelles stratégies ou pratiques pédagogiques dans leur salle de classe, sans leur offrir l'appui et la rétroaction nécessaires. Ce genre

---

[12] Astolfi cité dans Ouellet Y. (1998). *Partenariat et gestion de changement planifié en vue d'un plus haut degré de professionnalisation des enseignants,* 15, 1, p. 4

[13] Dufour R. (1999). The School as a Learning Organization : Recommendations for school improvement, *NASSP Bulletin,*

de formation n'a souvent aucun impact sur la performance des élèves. Dans les écoles actuelles, il est plutôt rare de voir l'équipe école s'engager dans un développement professionnel à long terme et impliquant l'école au complet.

Philippe Meirieu (1992) rapporte les résultats d'une enquête menée sur l'efficacité des interventions de formation pour les enseignants. Le but de cette enquête est de comparer l'efficacité des ateliers de formation et l'efficacité de l'accompagnement dans le milieu. Il en conclut :

> *« C'est une constante de toutes les enquêtes que l'on fait : les enseignants ne font jamais avec leurs élèves ce qu'on leur a expliqué qu'il fallait faire. Ils font toujours ce que l'on fait avec eux. Si on s'intéressait à former les enseignants en construisant pour leur formation des dispositifs qui soient en fonction de ce qu'on souhaite qu'ils fassent avec leurs élèves, on aurait plus de chance qu'ils le fassent véritablement. »*[14]

Revenons aux résultats de cette enquête. Les critères d'efficacité retenus lors de cette enquête furent les suivants : l'acquisition de connaissances et le transfert des acquis en salle de classe. Pour chacun des types de formation, que ce soit l'atelier de formation ou l'accompagnement dans le milieu, les approches suivantes furent utilisées : la théorie fut expliquée, un modèle d'application de cette théorie fut présenté suivie de la préparation d'un scénario à l'aide du modèle, enfin chaque participant devait réaliser un scénario et le soumettre à l'analyse du formateur. Les deux types de formation se sont avérés efficaces en ce qui concerne l'acquisition de connaissances. Les enseignants ont donc réalisé de nouveaux acquis et ce de façon assez significative. Toutefois, la différence en ce qui a trait à l'efficacité des ces deux types de formation se situe au niveau du transfert en salle de classe. Pour les ateliers de formation, le transfert en salle de classe fut peu significatif et non progressif (5% à 10%), pour ce qui est de l'accompagnement dans le milieu, le transfert en classe s'est avéré très significatif (80% à 90%). Selon cette étude, il est donc évident que les ateliers de formation offrent très peu d'engagement et de réinvestissement des nouvelles connaissances dans la salle de classe tandis que l'accompagnement dans le milieu met en place les conditions nécessaires permettant le transfert en salle de classe.

---

[14] Meirieu cité dans Ouellet Y. (1998).). *Partenariat et gestion de changement planifié en vue d'un plus haut degré de professionnalisation des enseignants,* 15, 1, p. 8

L'objectif de notre projet de recherche était de faire l'expérience d'un modèle d'accompagnement basé sur celui de Yolande Ouellet et Jacques Tardif[15] en utilisant un atelier d'écriture basé sur l'approche pédagogique de **l'Actualisation du Potentiel Intellectuel (API)**.

2.1.4 L'Actualisation du Potentiel Intellectuel ou l'API

Le programme de l'Actualisation du Potentiel Intellectuel ou l'API a été crée en 1988 par Pierre Audy, professeur à l'Université du Québec Abitibi-Témiscamingue. Ce programme vise en particulier, à aider les personnes ayant des difficultés à actualiser leur potentiel, c'est-à-dire à réussir selon leurs pleines capacités. Selon Audy, ces difficultés seraient attribuées à la baisse dans les familles du niveau de médiation, de l'efficience cognitive et des principes de vie. Il constate que beaucoup de jeunes grandissent dans un milieu familial qui s'effrite et que les médiateurs naturels (parents, grands-parents, frères et sœurs, etc.) sont de moins en moins disponibles et ce, pour plusieurs raisons : divorce, travail des deux parents, éloignement des grands-parents, etc. Il y a donc une baisse importante dans la transmission de stratégies de résolution de problèmes et de principes de vie, qui jusqu'à maintenant se faisait de façon traditionnelle au sein de la famille. Par conséquent, plusieurs jeunes ne possèdent pas les outils de base pour apprendre et profiter de l'enseignement offert.

L'objectif général de ce programme[16] est la mise en place **d'expériences d'apprentissage médiatisé[17] (EAM)** visant la croissance de l'individu par l'actualisation de son potentiel intellectuel. Plus spécifiquement, l'API a pour buts :

1. L'amélioration de **l'efficience cognitive[18]** par le développement d'un répertoire de stratégies métacognitives, cognitives, affectives et de mise à profit des ressources d'apprentissage.
2. L'acquisition d'une meilleure signification par une réflexion sur le pourquoi de la réalité qui nous entoure.

---

[15] Ouellet Y. (1998).). *Partenariat et gestion de changement planifié en vue d'un plus haut degré de professionnalisation des enseignants,* 15, 1, Mars, 1998, 17 p.
[16] Audy P. (1993).). *A.P.I. : une approche visant l'actualisation du potentiel intellectuel,* Université du Québec en Abitibi-Témiscamingue
[17] *Expérience d'apprentissage médiatisé :* Situation d'apprentissage lors de laquelle un médiateur (éducateur, parent, frère, sœur, etc.) procède, en fonction du niveau de maturité de l'apprenant, à une sélection et à une structuration des stimuli afin de les rendre plus facilement intégrables et de leur attribuer une plus grande signification.
[18] *Efficience cognitive :* C'est la capacité de résoudre des problèmes avec un minimum de gaspillage de temps, d'énergie et de ressources, et avec plaisir, aisance, cohérence et assurance.

3. Le développement d'un répertorie de **concepts**[19] qui permettent un accès au répertoire des acquis culturels et une meilleure compréhension de la réalité qui nous entoure.
4. L'acquisition de solides **principes de vie**[20] capables de guider l'individu dans l'exercice de son efficience cognitive et dans l'établissement de la priorité des problèmes ou buts à atteindre.
5. Le développement des **opérations mentales**[21] qui n'ont pas encore atteint le stade d'habileté mentale.
6. La création d'habitudes au plan de l'exécution des différent principes ou stratégies.
7. La prise de conscience de l'importance d'utiliser les différentes **stratégies de résolution de problèmes**[22] de façon efficiente.
8. Le développement de **stratégies métacognitives**[23]**.**
9. Le développement de l'autonomie intellectuelle et la prise en main par l'individu de son Être, son Faire et son Devenir.
10. Le développement du sentiment de compétence et d'une image positive de soi par la réussite personnelle, interpersonnelle, académique et professionnelle.

Au sein de ce programme, l'enseignant occupe un rôle de **médiateur**[24]**.** Celui-ci a comme tâche (Audy, 1993) de stimuler le développement des opérations mentales et ce, en favorisant l'intégration de nouvelles stratégies de résolution de problèmes et en aidant l'apprenant à raffiner ces stratégies et à prendre l'habitude de les utiliser dans différents contextes de résolution de problèmes. Ces nouvelles stratégies viendront s'ajouter dans le répertoire de l'apprenant ce qui l'aidera à développer des opérations mentales plus complexes qui feront naître de nouvelles stratégies de résolution de problèmes. Les stratégies de résolution de problèmes intégrées au répertoire de

---

[19] *Concept :* Le concept représente l'ensemble des caractéristiques essentielles qui définissent une classe d'objets. Un concept peut être précis (ex. : un rectangle) ou relatif (ex. : la liberté).

[20] *Principes de vie :* Règles de conduite qui guident l'être humain dans les décisions de son vécu quotidien. Il s'agit de principes universels qui transcendent les religions ou les cultures. Ces principes sont regroupés autour des thèmes suivants : la relation moyen/fin, la relation à une tâche, la relation à soi, la relation aux autres et la relation à la vie.

[21] *Opérations mentales :* Toute activité mentale de traitement de l'information. Une opération mentale peut être simple (ex. : nommer) ou complexe (ex. : faire une synthèse).

[22] *Stratégie de résolution de problèmes :* C'est une opération mentale parvenue au stade de l'habileté et de l'habitude grâce à la médiation.

[23] *Stratégies métacognitives:* Les quatre stratégies métacognitives (ou métastratégies) jouent un rôle capital dans le processus de résolution de problèmes. Celles privilégiées par la programme API sont : Anticiper la nature et les implications du problème. Comparer et sélectionner les stratégies d'exécution pertinentes. Planifier les stratégies retenues. Contrôler et réguler le processus de résolution de problèmes.

[24] *Médiateur :* Un intermédiaire qui se place entre les stimuli de l'environnement et l'apprenant pour aider ce dernier à se doter d'un répertoire de stratégies et de principes de vie nécessaires à son épanouissement.

l'apprenant deviennent des habitudes fonctionnelles que ce dernier utilisera de façon inconsciente et qui lui permettra d'accéder à un niveau d'efficience de plus en plus élevé. Le résultat ultime se produira au niveau de la conscience métacognitive, alors que l'apprenant sera capable de gérer de façon autonome son répertoire complet de stratégies de résolution de problèmes.

C'est Feuerstein en 1980[25] qui développe le concept d'expérience d'apprentissage médiatisé. Ce psychologue israélien a dégagé les principaux critères à la base d'une bonne médiation et a démontré qu'il était possible de modifier à tout âge le niveau d'efficience cognitive des individus. En 1986, un psychologue américain Sternberg ajoute un complément aux découvertes de Feuerstein par le biais de ses travaux sur le rôle des stratégies métacognitives dans le processus de résolution de problèmes. L'API se veut une intégration des travaux de Feuerstein et de Sternberg. De plus, il s'inscrit dans le courant de la pensée humaniste de Maslow. En effet, l'API repose sur la croyance que tout être humain tend à s'épanouir en actualisant ses possibilités personnelles et sociales. L'API, en plus d'apprendre à apprendre, vise à apprendre à être et à apprendre à se comporter. Une leçon de médiation comprend plusieurs étapes aidant l'enseignant à structurer son enseignement afin de faciliter l'apprentissage.

Il existe malheureusement très peu de littérature sur le programme de l'API de Pierre Audy (décédé il y a quelques années). Cependant, au Québec, on offre à différents endroits (Abitibi-Témiscamingue et Chateauguay), des sessions de formation intensive de l'API. Plusieurs intervenants québécois on intégré cette approche dans leur pratique.

En 1995, Mario Richard (psychopédagogue) et Steve Bissonnette[26] (psychoéducateur) participent à l'élaboration et à la diffusion du programme API dans les écoles québécoises. Voulant approfondir leurs recherches sur l'acte d'enseignement-apprentissage, ils s'associent à Gilles Noiseux (professeur à l'Université Laval) dans le but de mettre sur pied le Groupe Proxima et le développement d'une approche intégratrice, l'enseignement par médiation (EPM). D'ailleurs, le

---

[25] Audy P. (1993).). *A.P.I. : une approche visant l'actualisation du potentiel intellectuel,* Université du Québec en Abitibi-Témiscamingue

[26] Bissonette S. et M. Richard (2001).). *Comment construire des compétences en classe,* Chenelière/McGraw-Hill, Montréal, 138 p.

ministère de l'Éducation du Québec s'est appuyé sur cette approche pour construire le référentiel théorique (habiletés-capacités-compétences) à la base de la Réforme des programmes d'études.

Partant de ce modèle, deux autres enseignants québécois, René Bolduc et Marcel Fréchette ayant reçu une formation API, unissent leurs efforts pour développer un programme d'intervention connu sous le nom *« Les ateliers Apprendre à Apprendre »*[27]. Un des ateliers de ce programme a été adapté et expérimenté dans le cadre de notre projet de recherche.

2.1.5 Les ateliers « APPRENDRE À APPRENDRE »

Les ateliers « Apprendre à Apprendre » ont été conçus dans le but de mieux outiller les élèves, spécialement ceux qui sont en difficulté, et de leurs donner des stratégies de résolution de problèmes, de principes de vie et de concepts. Ce projet a été instauré pour la première fois en 1995 à l'école Mgr. Feuiltault de Sainte-Marie au Québec.

René Bolduc possède une formation de base en enseignement en adaptation scolaire et Marcel Fréchette est enseignant à l'école Mgr. Feuiltault. Une formation en API a été le point de départ d'un projet d'innovation pédagogique vécu dans l'école primaire précitée. Par la suite, les auteurs décident de rendre ce matériel disponible aux intervenants scolaires. Ils donnent aussi des sessions de formation destinées aux enseignants intéressés par cette approche.

Les ateliers (40 en tout) conçus par Bolduc et Fréchette, touchent les sujets tels : la lecture, l'écriture, la mémoire, la résolution de problèmes, l'organisation, l'impulsivité, etc. Ce programme d'intervention s'est mérité une bourse nationale au Programme de bourses au mérite Roy C. Hill de la fédération Canadienne des Enseignants (FCE) en avril 1998. Les auteurs sont aussi inscrits au programme **«Pleins feux sur l'excellence pédagogique »**, programme élaboré conjointement avec *le programme des Prix du Premier Ministre pour l'excellence dans l'enseignement* et la *fédération canadienne des enseignantes et des enseignants.* Ce document constituerait un document public non archivé, car c'est un matériel qui est accessible à tout le monde.

---

[27] Bolduc R. et M. Fréchette (1995).). *Les ateliers « Apprendre à apprendre »,* Les ateliers « Apprendre à apprendre » inc. Québec

Ce matériel propose un répertoire de situations d'apprentissage très explicites qui placent l'élève face à des problèmes signifiants et motivants, réels ou fictifs. Il a pour but de lui permettre de développer son autonomie et son implication face à ses apprentissages et par conséquent de favoriser sa réussite scolaire. Les expériences d'apprentissages médiatisées sont à la base de cette approche.

> *« La médiation repose sur le fait qu'il est possible de modifier la structure cognitive des élèves, peu importe l'âge, et de leur permettre d'améliorer sensiblement leur rendement scolaire. La médiation provoque chez l'élève l'acquisition d'une autonomie intellectuelle, une augmentation de l'estime de soi et, par voie de conséquence, de la* ***motivation*** *à apprendre. »*[28]

Bien que ce programme s'inspire de différents courants pédagogiques (la gestion mentale, l'enseignement stratégique, l'enseignement par compétences, l'apprentissage coopératif) , il présente selon nous, des caractéristiques bien particulières qui sont les suivantes :

1. Cette approche privilégie une implication conjointe des élèves, des parents et des enseignants. Chacun participe activement vers la réalisation d'un même but qui est de *favoriser la concertation ainsi que la mobilisation des différents acteurs (l'élève, l'enseignant et les parents) et ce, autour d'un même objectif :* ***LA RÉUSSITE*** *».*[29] Cette première caractéristique nous amène à constater que cette approche s'intègre évidemment au sein de nos communautés professionnelles d'apprentissage. En plus d'offrir des ateliers aux enseignants, ce projet offre aussi aux parents l'occasion de participer à des ateliers portant sur les facteurs de réussite scolaire, ce qui permet d'assurer un suivi à la maison.

2. Dans le contexte de cette approche, l'orthopédagogue[30] ou l'enseignant en adaptation scolaire joue un rôle bien différent. Il visite chacune des classes et y anime des ateliers d'apprentissage liés à l'enseignement des principes de vie, à la lecture, à l'écriture, à la résolution de

---

[28] Bolduc R. et M. Fréchette (1996).). Quand l'orthopédagogue s'intègre au quotidien, *Vie Pédagogique*, 112, SeptemberSeptember – Octobre, Québec, 7 – 10
[29] Ibid.
[30] *Orthopédagogue ou enseignant en adaptation scolaire* : Professionnel ou une professionnelle qui œuvre auprès des enfants, adolescents ou adultes qui apprennent différemment. Il, elle s'intéresse au développement global de l'apprenant. Dans le cadre de ses fonctions, l'orthopédagogue est appelé à prévenir, à identifier et à corriger les difficultés d'apprentissage. De plus, il, elle cherche à éveiller l'apprenant à son propre style d'apprentissage afin qu'il actualise ses stratégies cognitives et affectives et ainsi, développe sa confiance en lui. Cette définition est tirée du dépliant « L'Orthopédagogue », publié par L'association des Orthopédagogues du Québec. À notre école, ce professionnel apprend aux élèves, en petit groupe ou individuellement, à lire, à écrire et à raisonner.

problèmes, etc. C'est lui aussi qui anime les ateliers pour les parents. Ceci a pour objectif de transmettre les mêmes messages au niveau de toute l'école ainsi qu'à la maison et de favoriser la continuité et la cohérence au niveau de l'enseignement de principes de base essentiels. *« Comme un seul orthopédagogue fait le tour des classes, nous pouvons harmoniser nos pratiques pédagogiques et uniformiser notre langage. »*[31] Ce qui constitue également un des objectifs visés par les communautés professionnelles d'apprentissage.

3. *« Le fait que l'orthopédagogue circule dans toutes les classes lui permet d'étendre son action à l'ensemble des élèves, ce qui enlève l'étiquette que les jeunes attribuent à celui ou celle qui « va chez l'ortho », et de mieux connaître l'élève dans le contexte de la classe. »*[32] Ce programme permet donc de démystifier le rôle de l'orthopédagogue. Il est important d'ajouter que ce dernier peut continuer de rencontrer, individuellement ou en sous-groupe, les élèves en difficulté qui ont besoin d'appui supplémentaire.

4. L'enseignant titulaire assiste et participe à ces ateliers dans le but de s'assurer que les stratégies enseignées soient utilisées en contexte. *« En classe, ce dernier assure le transfert des stratégies enseignées, il enrichit et personnalise les messages à transmettre. »*[33] Cette dernière caractéristique décrit bien l'aspect d'accompagnement et de « coaching » véhiculé au sein du partenariat établi par les communautés professionnelles d'apprentissage.

Les ateliers proposés dans le cadre de ce programme, sont essentiellement pratiques et touchent l'enseignement de compétences, dans le but d'outiller l'élève à mieux raisonner et à devenir autonome et responsable de ses propres apprentissages. Chaque atelier comprend : un objectif à poursuivre, un concept ou message à transmettre, le déroulement de l'activité, le matériel utilisé, l'évaluation, des feuilles d'exercices et des affiches reproductibles. Les objectifs poursuivis par ces ateliers sont : *« d'aider l'élève à apprendre à apprendre en développant sa capacité à organiser ses connaissances, à faire davantage par lui-même et à devenir l'artisan de sa réussite. »*[34]

---

[31] Bolduc R. et M. Fréchette (1996).). Quand l'orthopédagogue s'intègre au quotidien, *Vie Pédagogique*, 112, SeptemberSeptember – Octobre, Québec, 7 – 10
[32] Ibid
[33] Ibid
[34] Ibid

L'atelier traitant de stratégies explicites en écriture nous a semblé le plus pertinent dans le cadre de notre projet de recherche et a répondu à un besoin exprimé par les enseignants de notre école. En effet, les membres de notre équipe école, ont décidé unanimement de mettre l'emphase sur le développement des habiletés à l'écrit chez nos élèves. Il nous apparaît donc très pertinent de travailler conjointement avec les enseignants impliqués dans le projet dans le but de développer de nouvelles compétences chez nos élèves au niveau de l'écrit.

2.1.6 La communication écrite dans un contexte d'immersion

Un des résultats apportés par la démocratisation de l'éducation se traduit par une plus grande hétérogénéité de la clientèle scolaire, présentant ainsi une grande disparité au niveau des acquis scolaires et culturels. Les élèves exhibent des cheminements académiques, des niveaux de motivation et des rythmes d'apprentissage variés. De façon générale, l'enseignant se retrouve devant un groupe d'élèves que l'on pourrait classifier selon trois niveaux d'habiletés distincts. Selon Bilash,[35] dans la plupart des salles de classe nous retrouvons un groupe d'élèves ayant un niveau d'indépendance assez élevé. Ceux-ci peuvent facilement comprendre et interpréter les directions et les attentes de l'enseignant. Ils possèdent les outils nécessaires pour résoudre des problèmes avec aisance et motivation. Ils sont responsables de leurs apprentissages et peuvent compléter les tâches demandées avec un minimum d'aide de la part de l'enseignant. Pour les élèves d'un deuxième groupe, les directives et les attentes devront être données de façon plus explicite. Ces derniers auront besoin que l'enseignant expose clairement chaque étape d'une tâche à réaliser et qu'il leur fournisse des outils tels une liste de mots, un aide-mémoire pour les règles de grammaire, des schémas, etc. Enfin, les élèves d'un troisième groupe auront besoin d'encore plus de structure, d'explications et de soutien. Même en leur accordant plus de temps pour compléter la tâche, en réduisant les attentes et en leur fournissant un soutien constant, ces élèves se retrouvent souvent devant l'échec.

Bilash ajoute que ces différences d'habiletés se manifesteront de façon plus remarquable lors des tâches d'écriture.

---

[35] Bilash O. (1997).). *Planning for Writing Instruction in a Middle Years Immersion/Partial Immersion Setting,* University of Alberta, 17 p.

« Some students will get right down to writing, write a lot, self edit, eagerly share, and without formal instruction, add titles, authorship, illustrations, tables of contents, indexes, maps, book jackets, copyright information, etc. Others will follow suit after having been told to include such components or having seen a model, or from having eavesdropped on a conversation between peers or peers and teacher. These students will also successfully complete the writing task, even though they may write less and need a clearer structure of framework to work in. The writing of the final group of students is noted for its brevity or incompletion."[36]

Il est à noter que cette différence d'habiletés n'est pas toujours aussi bien définie dans une salle de classe. On ne retrouve pas toujours ces trois groupes bien distinctes et distribués également dans chaque salle de classe. Il faut cependant se rendre compte que certains enfants ont besoin de plus de soutien pour acquérir certaines habiletés et pour comprendre certains concepts et que le nombre des ces élèves augmentent dans un contexte d'apprentissage d'une deuxième langue. L'acte d'écrire ne constitue pas un processus naturel pour l'élève anglophone à qui on demande d'écrire en français.

« In a second language, writing must be taught more explicitly than in MT (mother tongue). For example, phrases of comparison, contrast or connection, which are commonly used in print but less often hear in oral language, may be completely new to SL (second language) learners."[37]

C'est à la lumière de ces constatations que nous avons décidé de privilégier l'approche pédagogique de l'API comme moyen d'intervention à l'écrit auprès des élèves en immersion française.

2.2 La question de recherche

Les préoccupations ressortant de la problématique et associés à celles du cadre de référence ont mené à la question suivante :

Comment l'implantation d'un partenariat pédagogique au sein de communautés professionnelles d'apprentissage, aidera-t-elle les enseignants en immersion à acquérir de nouvelles connaissances concernant l'API, et de les appliquer concrètement pour améliorer les compétences à l'écrit chez leurs élèves?

---

[36] Ibid.
[37] Ibid.

2.2.1 Objectifs de la recherche

De cette question de recherche découle donc deux hypothèses que notre projet tentera de vérifier. L'analyse des données recueillies, sera effectuée à partir de ces hypothèses.

H1 : L'établissement d'un partenariat au sein de communautés d'apprentissage, permettra aux enseignants en immersion d'acquérir de nouvelles connaissances concernant une approche pédagogique spécifique, de transférer ces savoirs théoriques dans la pratique et d'examiner les effets de cette approche en salle de classe.

H2 : L'atelier basé sur l'API favorisera l'enseignement explicite et l'apprentissage de certaines compétences en écriture chez des élèves en immersion.

2.2.2 Type de recherche

Le devis de ce projet de recherche sera une **recherche-action** de **type intervention** et de **nature qualitative** suivant une **méthode d'enquête semi-structurée.**

- ***Recherche-action*** au sein de laquelle les sujets de la recherche se trouvent eux-mêmes engagés dans des communautés d'apprentissage, dans le but de transférer dans la salle de classe des apprentissages réalisés sur les apports de l'approche pédagogique visant l'Actualisation du Potentiel Intellectuel (API).
- ***Type intervention*** qui vise à susciter des changements dans un groupe (l'équipe école) en incitant les membres de ce groupe à former des communautés professionnelles d'apprentissage dans le but de s'informer et d'expérimenter les stratégies de l'approche par médiation qu'est l'API.
- ***Nature qualitative*** qui caractérise la recherche-action et requiert la participation volontaire des élèves et des enseignants de l'école. En participant à des communautés professionnelles d'apprentissage, le chercheur en partenariat avec les enseignants et les élèves, identifie des stratégies, les expérimente et en mesure l'efficacité.
- ***Enquête semi-structurée*** sous forme d'entrevues semi-dirigées et d'observation participante qui permettra au chercheur de recueillir des données de nature plutôt descriptive.

3. Méthodologie

3.1 Groupe de sujets et mode d'investigation

Ce projet de recherche s'est effectué auprès d'élèves et d'enseignants en immersion française à l'école Agnes Davidson de Lethbridge. Ces élèves sont répartis selon les classes suivantes : deux classes de troisième année, une classe de cinquième année et enfin un groupe d'élèves de sixième année. L'échantillon non probabiliste a été utilisé.

3.2 Sélection des moyens

- <u>**Les communautés professionnelles d'apprentissage**</u>

Ce projet de recherche est né d'un plus grand projet que nous sommes en train d'expérimenter à l'échelle de toute l'école et qui est l'établissement de **Communautés Professionnelles d'Apprentissage.** La pertinence de ce projet est directement associée à un besoin manifesté par les enseignants de l'école il y a trois ans et qui ressurgit souvent dans les discussions. En effet, lorsque l'équipe école s'est réunie pour réviser le plan triennal, nous avions exprimé le désir de mettre l'emphase sur l'enseignement de l'écriture. Cette décision est née de préoccupations réelles de la part des enseignants face au manque de compétences à l'écrit chez une grande majorité des élèves suite à des évaluations formelles telles les tests de rendement. Cependant, l'établissement de ces communautés soulève de grands défis au niveau de leur gérance ainsi qu'au niveau de la perception que plusieurs membres de l'équipe école ont envers ces communautés.

Revenons premièrement sur la difficulté de gérer ces communautés. Dans le monde de l'éducation, le temps et les ressources (humaines et matérielles) sont souvent les plus grandes contraintes à tous projets innovateurs. Un des premiers critères à la réussite de ces communautés, est la participation volontaire et active de la majorité des membres de l'équipe école. Sans l'approbation de la majorité, ces communautés auront beaucoup de difficultés à voir le jour et à grandir. Il sera presque impossible de persuader un bon nombre d'intervenants scolaire de participer volontairement à ces communautés, si on leur demande de le faire en dehors du calendrier scolaire. Il est donc essentiel d'allouer des périodes de temps pour permettre aux enseignants de se rencontrer pendant les heures de travail, et ce de façon régulière. Pour ce faire, l'équipe administrative de l'école doit démontrer énormément de créativité et de flexibilité en ce qui concerne les horaires des enseignants. Cette année,

à notre école, notre but était justement la mise sur pied de ces communautés ayant comme objectif de réfléchir sur nos pratiques pédagogiques.

Nous avons donc consacré nos trois journées pédagogiques sur ce sujet et les administrateurs ont assigné un vendredi par mois pour permettre aux enseignants de se rencontrer. Pendant que ceux-ci travaillaient en collégialité, les administrateurs animaient une assemblée dans le gymnase pour tous les élèves de l'école. Durant ces rencontres les enseignants travaillent ensemble dans le but de réfléchir sur leurs pratiques pédagogiques dans leur enseignement de l'écrit. Ensuite, ils établissent des objectifs communs, partagent idées, matériels et expertise, prennent connaissance de nouvelles tendances et nouveaux matériaux, développent des rubriques. Notre projet de recherche s'inscrivait donc parfaitement au sein de ce projet d'école, car il nous permettait de prendre en charge le volet de l'enseignement de la communication écrite en contexte d'immersion.

La première étape de ce projet comprenait trois rencontres avec les enseignants. La première (entrevue semi-dirigée) avait pour but de permettre aux enseignants de faire un bilan des activités qu'ils accomplissent avec leurs élèves à l'écrit, de partager leurs succès et leurs défis, d'exposer leurs connaissances en ce qui à trait aux communautés d'apprenant et d'établir leurs priorités. La deuxième rencontre portait sur la sélection d'une approche pédagogique dans le but d'atteindre un objectif déterminé de l'enseignement à l'écrit. Après avoir pris connaissance et comparé deux différentes approches telles : l'approche par projets et celle de l'API. Pour les raisons que nous exposerons ci-dessous, nous avons choisi de faire l'expérience d'un des ateliers de l'API.

- **Les ateliers de l'API**

L'atelier que les enseignants et les élèves ont vécu a été sélectionné et adapté du programme **« Apprendre à Apprendre »** créé par René Bolduc et Marcel Fréchette.[38]

Le programme original proposait une série d'ateliers à implanter en salle de classe et une autre série destinée aux parents. Celui-ci a été conçu de façon à ce que l'orthopédagogue ou l'enseignant en adaptation scolaire puisse animer et modeler des ateliers portant sur l'enseignement explicite de

---

[38] Bolduc R. et M. Fréchette (1995).). *Les ateliers « Apprendre à apprendre »*, Les ateliers « Apprendre à apprendre » inc. Québec

stratégies, de compétences et de principes de vie et ce, dans plusieurs domaines tels la lecture, l'écriture, les mathématiques et même le développement social. Des ateliers ont été conçus pour les parents de manière à solidifier les acquis chez les élèves et à assurer une continuité à la maison.

Dans le cadre de notre projet, l'atelier choisi, intitulé « **La phrase élastique** » mettait l'emphase spécifiquement sur le développement de la phrase. Nous avons modifié et adapté cet atelier pour répondre aux besoins de nos élèves et de nos enseignants en immersion française. Cet atelier contenait des étapes supplémentaires et de niveaux plus complexes pour les élèves de la cinquième et de la sixième année.

3.2.1 Moyens d'interventions

3.2.1.1 Activités

La première rencontre avec les enseignants

- L'animatrice présente une session au cours de laquelle est présentée brièvement différentes approches pédagogiques entre autre l'approche par projets et le programme de l'Intellectualisation du Potentiel Intellectuel (API).

La deuxième rencontre avec les enseignants

- L'animatrice présente une courte session de formation au sujet de l'API.

Le modelage en salle de classe

- L'animatrice présente en salle de classe un atelier d'écriture basé sur l'API. Cet atelier intitulé « **La phrase élastique** » a pour but de permettre à l'élève de comprendre la structure d'une phrase, d'en reconnaître les différentes composantes et de découvrir comment l'enrichir. L'enseignant participe à l'atelier avec ses élèves. L'atelier comprend les étapes suivantes :

Tableau 2

1. Activation des connaissances antérieures	Cette étape permet à la chercheuse de vérifier les connaissances des élèves au sujet de la phrase.
2. Phase d'exploration	Le jeu « **Les phrases rigolotes** »: Sur chaque carte de ce jeu, est inscrit et illustré un mot ou un groupe de mots représentant un « qui » (sujet), un « fait » (verbe), un « quoi » (complément) et un « où » (indice de lieu). L'animatrice distribue une ou plusieurs cartes du jeu à chaque élève de la classe. Sur le bord du tableau, on place des cartes de couleurs sur lesquelles sont inscrit les mots suivants : **Qui Fait Quoi Où**. L'animatrice demande aux élèves qui a un « Qui », qui a un « Où », ainsi de suite. Elle inscrit les mots des cartes choisies au tableau pour constituer une phrase. Par exemple : Des policiers efficaces *(qui)* rencontrent *(fait)* un martien curieux *(quoi)* à la cafétéria *(où)*. En troisième année en immersion, nous jouons ce jeu avec des phrases simples au présent. Nous amorçons aussi l'étude des adjectifs. Le jeu devient plus compliqué pour les élèves de la sixième année, car nous avons ajouté des verbes au futur au passé composé, des adverbes *(Comment)* et des indices de temps *(Quand)*. Ce jeu permet aussi de revoir avec les élèves l'accord du pluriel pour les noms et les adjectifs (s) ainsi que pour les verbes (ent).
3. Pratique guidée	L'animatrice avec la participation active des élèves et de l'enseignant, démontre explicitement les étapes pour enrichir une phrase. Tout le long de cette phase, elle prend soin d'activer les habiletés métacognitives des élèves en leur demandant de réfléchir sur la démarche de l'atelier et de décrire ce qui ce passe dans leur tête.
4. Pratique coopérative	Avec un partenaire, les élèves composent une phrase rigolote qu'ils vont présenter à toute la classe.
5. Pratique autonome	De façon individuelle, chaque élève compose une phrase rigolote. Il remettra ensuite sa phrase à un autre élève en lui demandant de la lire et de l'illustrer. Il pourra ainsi vérifier, à l'aide du dessin, si la phrase qu'il a écrite était assez claire et précise.
6. Activité de réinvestissement	• Les élèves de la troisième année : Ces derniers devront comparer deux versions d'un même texte dans le but de faire un dessin le plus précis possible. Dans la première version, les adjectifs, les indices de lieu et de temps ont été enlevés. La deuxième version représente le texte intégral. Cette activité a pour but de faire réaliser aux élèves l'importance de l'utilisation des adjectifs et des indices de lieu ou de temps pour permettre au lecteur de mieux comprendre le texte et de mieux réaliser la tâche demandée. • Les élèves de la cinquième et de la sixième année : Ces derniers devront enrichir un texte simplifié (sans adjectif, adverbe, indices de lieu, etc.) dans le but de réaliser une activité de lecture pour des élèves de la deuxième année.
7. Activité de transfert	À l'aide des affiches et des banques de mots laissées dans la salle de classe par l'animatrice, l'enseignant devra revoir la stratégie enseignée lors de cet atelier et encourager les élèves à l'utiliser durant les tâches d'écriture et ce dans n'importe quelles matières.

Rôle du médiateur ou de l'animatrice

L'animatrice a la responsabilité d'animer les rencontres avec les enseignants et les ateliers en salle de classe. Elle doit donc :

- préparer le matériel;
- prépare l'animation des rencontres et des ateliers;
- animer les ateliers de manière à atteindre les objectifs visés;
- filmer à l'aide d'une caméra vidéo chaque leçon;
- noter, après chaque atelier, ses commentaires et ses observations dans un journal de bord;
- évaluer chaque rencontre, apporter les modifications nécessaires au programme.

3.2.1.2 Ressources

Ressources matérielles

En ce qui concerne les rencontres avec les enseignants, nous avons utilisé ou développé le matériel suivant :

- un article intitulé "*The School as a Learning Organization : Recommendations for school improvement*" de Richard Dufour[39]
- une fiche de réflexion sur l'apprentissage tirée du livre « Peut-on former les enseignants? » de Michel Develay[40];
- des documents au sujet de différentes approches pédagogiques telles : l'enseignement stratégique, l'approche par projets et l'API[41];
- l'article "Planning for Writing Instruction in a Middle Years Immersion/Partial Immersion Setting" de Olenka Bilash[42];

Pour ce qui est de l'atelier d'écriture expérimenté en salle de classe, nous avons adapté ou développé le matériel suivant :

- l'atelier **« La phrase élastique »** [43]adapté de l'atelier **« Les mots fous »** de René Bolduc;
- le jeu « **Les phrases rigolotes** » adapté du jeu « **Les mille et une phrases** » de Nathan;

---

[39] La référence se trouve à la bibliographie
[40] Cette fiche de reflexion sur l'apprentissage se trouve à l'annexe I
[41] Les références se trouvent à la bibliographie
[42] La référence se trouve à la bibliographie
[43] La leçon pour les élèves de la troisième année se trouve à l'annexe II et celle pour les élèves de la cinquième et de la sixième année à l'annexe III.

- des cartes laminées **(Où, Qui, Quand, Quoi, Comment, mots-liens, fait)**;[44]
- deux affiches laminées résumant les stratégies à utiliser lorsqu'on veut enrichir une phrase ou un texte[45];
- des grands papiers pour créer avec les élèves des banques de mots (adjectifs, indices de lieux et de temps, etc.);
- des crayons feutres;
- une fiche d'activité **« Ma phrase élastique »**[46];
- le texte au complet et le texte adapté **« Où est mon chien Milou »**[47] pour les élèves de la troisième année;
- le texte simplifié **« Où est mon chien Milou »**[48] pour les élèves de la cinquième et de la sixième année,
- l'accès à un photocopieur;
- une caméra vidéo et une bande vidéo,
- un magnétophone et une cassette audio.

Ressources humaines

- René Bolduc orthopédagogue québécois, que nous avons eu la chance de pouvoir consulter personnellement lors d'une session de formation qu'il a donné à Lethbridge au mois de février 2001.
- Les quatre enseignants avec qui nous avons travaillé tout au long de ce projet.

3.2.2 Technique de constitution des données

L'évaluation de l'apport des communautés professionnelles d'apprentissage et leur effet sur l'implantation d'un atelier d'écriture basé sur l'API et ce, en contexte d'immersion, exigeait une démarche qualitative. Une recherche appliquée de type intervention a été entreprise. Sa structure méthodologique suivait les étapes de la recherche-action. Le mode d'analyse était exploratoire et les données recueillies étaient de nature qualitative.

---

[44] Ces cartes se retrouvent à l'annexe IV
[45] Des exemples de ces affiches se trouvent à l'annexe V
[46] Cette fiche d'activité se trouve à l'annexe VI
[47] Ces textes se trouvent à l'annexe VII
[48] Ce texte se trouve aussi à l'annexe VII

La cueillette des données a été complétée à partir d'observations directes, d'entrevues semi-dirigées et d'un questionnaire. Elles ont été complétées à l'aide d'un journal de bord et d'une bande vidéo. L'analyse de documents et de recherches est venue appuyer les découvertes lors des entrevues et des observations. La collecte et l'analyse des données se sont vécues en quatre étapes.

Tableau 3

Étape 1	Une entrevue semi-dirigée[49] a été réalisée afin de recueillir les réflexions des enseignants en ce qui concerne leurs pratiques pédagogiques dans le domaine de l'écriture, et leurs perceptions au sujet des Communautés Professionnelles d'Apprentissage et de l'API. Un questionnaire[50] a aussi été distribué aux élèves impliqués dans le but de connaître leurs sentiments et leurs besoins face à des tâches d'écriture.
Étape 2	Des sessions de formation ayant pour objectif de se familiariser avec le concept des Communautés Professionnelles d'Apprentissage et du programme de l'API, ont été présentées par l'animatrice.
Étape 3 :	Une documentation des comportements et des réactions des élèves et des enseignants a été complétée par l'enregistrement des observations sur vidéocassette et dans un journal, suivant chaque intervention en salle de classe.
Étape 4 :	Une entrevue semi-dirigée[51] a été réalisée afin de faire un retour pour connaître l'évolution des réflexions et de la perception des enseignants après l'implantation des Communautés Professionnelles d'Apprentissage et de l'atelier basée sur l'API. Cette entrevue nous a permis aussi d'évaluer le succès de ces deux programmes. Un autre questionnaire[52] a été distribué aux élèves afin de connaître l'évolution de leurs sentiments et de leurs perceptions face aux tâches d'écriture. Des notes descriptives ont été prises à partir des observations sur lesquelles l'analyse a été basée.

4. Évaluation des résultats

Cette partie sera consacrée à la présentation et à l'analyse des résultats de la recherche. Ils seront exposés en reprenant les hypothèses de la recherche établies dans la partie méthodologique.

4.1 Présentation des résultats

Cette partie présente les observations effectuées lors de la réalisation du projet et expose les résultats qualitatifs qui en découlent. Ces résultats portent sur une période de quatre mois, soit de février à mai 2003. Ceux-ci seront ensuite analysés pour déterminer les effets de l'établissement des Communautés Professionnelles d'Apprentissage dans le développement pédagogique des enseignants et des apports de l'implantation d'un atelier basé sur l'API sur les compétences à l'écrit chez les élèves en immersion. En premier lieu, nous présenterons les résultats reliés à l'entrevue initiale avec les

[49] Le questionnaire se retrouve à l'annexe VIII
[50] Les questionnaires se retrouvent à l'annexe IX
[51] Le questionnaire se retrouve à l'annexe X
[52] Le questionnaire se retrouve à l'annexe XI

enseignants et au questionnaire distribué aux élèves. Deuxièmement, suivront ceux concernant les observations et les notes recueillies tout au long du projet. Enfin, les résultats de l'entrevue finale avec les enseignants et de la fiche de réflexion des élèves, termineront cette partie.

Entrevues initiales avec les enseignants

Entrevue avec les enseignantes A et B

Ces deux enseignantes sont titulaires d'une classe de troisième année. L'enseignante A enseigne à ce niveau depuis trois ans. L'enseignante B, enseigne en troisième année pour la première fois, cependant, elle possède plusieurs années d'expériences à différents niveaux, entre autres avec la sixième année. Les deux enseignantes planifient et travaillent beaucoup ensemble. Elles affirment accorder presque une heure par jour à l'enseignement de l'écriture. Tout au cours de l'année, leurs élèves réalisent différents types de tâches à l'écrit et ce, dans différentes matières. Par exemple, les élèves écrivent des textes informatifs en études sociales. Ils apprennent aussi à écrire des textes d'opinion, des histoires fictives, expressives et de la poésie. Leur enseignement de l'écriture est très structuré. Elles enseignent d'abord les parties de la phrase et la structure d'un paragraphe. Pendant les deux premiers mois de l'année, les élèves écrivent de courts paragraphes. Par la suite, elles enseignent aux élèves comment structurer une histoire à partir de la lecture de différents genres de textes. Elles mettent beaucoup d'emphase sur le modelage, la pratique guidée et le développement du vocabulaire.

Elles espèrent qu'au cours de l'année, les élèves pourront maîtriser les habiletés suivantes:

- reconnaître un nom, un verbe et un adjectif;
- employer le pluriel pour les noms communs, les adjectifs et les verbes;
- écrire une phrase complète;
- reconnaître une introduction et une conclusion;
- écrire une histoire de trois à cinq paragraphes

Les deux enseignantes admettent que l'enseignement de l'écriture est le sujet le plus difficile à enseigner en immersion. Leur plus grand défi est de réussir à répondre efficacement aux besoins de chacun de leurs élèves. Elles trouvent difficile de s'adapter aux différents niveaux d'habiletés que les élèves démontrent à l'écrit. La correction des erreurs à l'écrit représente aussi une tâche laborieuse et

elles affirment que les élèves de la troisième année ne sont pas assez indépendants à ce niveau. Ils ont beaucoup de difficultés avec l'orthographe en français et ils écrivent encore au son. Les histoires des élèves sont souvent très difficiles à comprendre.

Elles confient posséder une connaissance très limitée au sujet du programme de l'API. Par contre, en ce qui concerne les Communautés Professionnelles d'Apprentissage, elles attestent que ces dernières sont un excellent moyen pour permettre aux enseignants de travailler ensemble pour atteindre un but commun soit la réussite de tous les élèves. Selon elles, cette approche permet de maximiser l'enseignement en vue d'optimiser les apprentissages des élèves. Cette période de partage d'idées et de ressources constitue une facette importante, enrichissante et très sécurisante pour eux.

Entrevue avec l'enseignante C et l'enseignant D

L'enseignante C est titulaire d'une classe de cinquième année depuis trois ans. Auparavant, elle enseignait en troisième année. L'enseignant D est titulaire d'une classe de sixième année pour la première fois. Il a cependant enseigné à différents niveaux à l'élémentaire tout au long de sa carrière.

Les deux enseignants affirment que le temps consacré à l'enseignement de l'écriture varie et que celui-ci n'est pas aussi structuré qu'ils le souhaiteraient. À ces niveaux, il y a beaucoup d'enseignement explicite de la grammaire. Celle-ci est intégrée dans la dictée hebdomadaire. Ils enseignent aussi comment faire des résumés et comment structurer différents types de texte comme la lettre, le texte d'opinion, la recherche, les affiches publicitaires, les poèmes, etc. Les élèves ont aussi l'occasion de s'exprimer dans leur journal une fois par semaine.

Les deux enseignants aimeraient, qu'à la fin de l'année leurs élèves aient maîtrisé les habiletés suivantes :

- écrire une phrase complète en utilisant un verbe, un adjectif, les pronoms, une lettre majuscule, un point à la fin;
- comprendre l'accord des verbes, des adjectifs et des noms communs;
- organiser et planifier leur tâche d'écriture;
- résumer un texte;
- structurer un paragraphe;

Pour ces deux enseignants également, l'écriture est ce qu'ils trouvent le plus difficile à enseigner. Ils expriment avoir des difficultés à planifier et à structurer leur enseignement de l'écriture et avouent que la complexité du programme d'études en français et le manque de ressources ajoutent à leurs frustrations à ce niveau. L'enseignante C affirme même qu'elle doute parfois de ses compétences concernant la pédagogie de l'écriture et qu'elle aurait besoin d'en apprendre plus à ce sujet. La correction des textes représente aussi un grand défi pour eux. Les élèves ont énormément de difficultés à s'auto corriger et ils se retrouvent à des niveaux d'apprentissage tellement différents. Il est difficile de motiver les élèves de ces niveaux à écrire en français.

Les enseignants C et D ont eux aussi une connaissance très limité de la démarche pédagogique de l'API. Ils confirment que les communautés professionnelles d'apprentissage sont un excellent moyen permettant aux enseignants de travailler en collégialité, de partager les ressources et leur expertise. Ces communautés représentent aussi une excellente occasion d'en apprendre plus au sujet de la recherche en éducation en immersion. Ils avouent cependant, qu'il est parfois difficile de travailler en équipe à cause des différences d'opinion, de vision et de philosophie. Comme les élèves, les enseignants se retrouvent eux aussi à différents niveaux d'apprentissage.

Sondage initial avec les élèves

Pour connaître les sentiments et les réactions des élèves face à une tâche ou un projet d'écriture, nous leur avons demandé de répondre à quelques questions. Les résultats obtenus à la suite de ce sondage initial sont les suivants :

Sondage avec les élèves de la troisième année

- La majorité des élèves de la troisième année aiment écrire. Ils trouvent cela amusant et cela fait travailler leur imagination.
- Ils aiment écrire dans leur journal et préfèrent écrire des poèmes et des histoires imaginaires.
- La plupart d'entre eux pensent que c'est facile d'écrire en français parce qu'ils affirment connaître plus de mots et plus de lettres. Ils ont l'habitude et ils aiment le français. (Il est

important de noter ici, que l'enseignement de l'anglais commence en troisième année à notre école, alors ces élèves sont immergés en français de la maternelle à la deuxième année).

- Quand ils ont de la difficulté à écrire, ils utilisent les stratégies suivantes :
  - demander l'aide de leur enseignante;
  - couper les mots en syllabes;
  - demander l'aide d'un ami;
  - consulter un dictionnaire;
  - écrire au son;
  - se référer aux affiches sur les murs de la salle de classe.
- Voici les stratégies qui pourraient leur faciliter la tâche à l'écrit :
  - un bon modèle;
  - un dictionnaire;
  - un plan;
  - les livres et les images.
- Même si la plupart des élèves ne semblent pas trouver la tâche d'écrire trop difficile, certains avouent ressentir de la panique quand leur enseignante leur demande de compléter un projet d'écriture en français.

Sondage avec les élèves de la cinquième et la sixième année

- La majorité des élèves de ces deux niveaux préfèrent écrire en anglais. Ils trouvent cela trop difficile d'écrire en français, car ils ont de la difficulté à exprimer leurs idées et leur pensée.
- Ils préfèrent écrire des textes à l'imaginaire parce que c'est plus créatif.
- Ils aiment faire des recherches à l'Internet.
- Ils éprouvent beaucoup de difficulté avec :
  - la grammaire;
  - la structure du texte;
  - les verbes;
  - l'orthographe;
  - le vocabulaire;
  - l'organisation.

- Les stratégies qu'ils utilisent pour écrire sont surtout :
  - les remue-méninges;
  - les schémas.
- Pour corriger, ils utilisent le dictionnaire ou l'aide de leur enseignant.
- Ce qui pourrait leur faciliter la tâche pour écrire en français sont :
  - le plan;
  - le modèle;
  - les livres;
  - les listes ou les banques de mots.
- Ils trouvent que c'est plus facile d'écrire quand le sujet les intéresse. Plusieurs d'entre eux affirment aussi ressentir de la panique quand on leur demande d'écrire en français.

Activité 1 : Première rencontre avec les enseignants

Suite à cette nous avons décidé de se concentrer sur l'enseignement de la compétence suivante : développer le vocabulaire dans le but d'enrichir nos phrases pour rendre nos textes plus clairs, plus précis et plus intéressants.

Nous avons ensuite discuté de l'approche pédagogique qui pourrait être utilisée pour l'enseignement de cette compétence. L'enseignante **C** a proposé d'adopter l'apprentissage par projet, suggestion qui a été refusé par les autres participants et ce, pour plusieurs raison : manque de temps, projet de trop grande envergure, trop exigeant, etc. Nous avons donc opté d'utiliser un atelier basé sur l'API à cause de son caractère structuré, de sa description par étapes et de son vocabulaire explicite.

Activité 2 : Deuxième rencontre avec les enseignants

Cette deuxième rencontre avait pour but de tenter de définir le processus d'apprentissage, d'acquérir quelques connaissances au sujet de l'API et de consulter l'article de Olenka Bilash au sujet de l'enseignement de l'écrit dans le contexte de l'apprentissage d'une deuxième langue.

- Selon ces quatre enseignants, le processus d'apprendre se définit ainsi : Apprendre, c'est quand on développe de nouvelles connaissances ou de nouvelles habiletés. C'est un processus qui n'a

pas de fin, on apprend tous d'une manière différente et nos élèves aussi. On apprend mieux et plus facilement quant on est motivé.

- Après avoir partagé leur pensée sur le processus d'apprendre, les enseignants ont pris connaissance d'une définition du mot apprendre selon Develay. Cette définition a permis aux enseignants de comprendre l'importance non seulement des stratégies cognitives mais aussi des stratégies métacognitives. Ils affirment négliger souvent ces dernières dans leur enseignement.
- Par la suite, les enseignants ont pu acquérir quelques notions de l'approche de l'API et des ateliers « Apprendre à Apprendre ». Ils ont été en mesure de relier plusieurs étapes de la démarche de l'API à celles de l'enseignement stratégique exposées dans le programme d'études et de réaliser que cette approche met aussi l'emphase sur l'enseignement de stratégies métacognitives.
- Enfin, la lecture de l'article de Olenka Bilash, leur a permis de créer d'autres liens avec l'approche de l'API et l'enseignement en immersion. Il en est ressorti que l'enseignement explicite de stratégies cognitives et métacognitives est d'une grande importance dans l'apprentissage d'une deuxième langue. Ils ont exprimé ne pas enseigner de façon explicite aussi souvent qu'ils le devraient. Ils prennent pour acquis que les élèves en immersion possèdent parfois les mêmes connaissances que les élèves dont le français est la langue maternelle. Cependant l'enseignante **A** a complété ses études en enseignement de l'anglais langue seconde et affirme que l'enseignement explicite doit être au cœur même de l'enseignement d'une langue seconde.

L'atelier en salle de classe :
Leçon 1 : Activation des connaissances antérieures
Leçon 2 : Phase d'exploration : Les phrases rigolotes

Il est à noter qu'à cette étape, les enseignants ont participé à ces ateliers avec leurs élèves.

Élèves de la troisième année :

Activation des connaissances antérieures : Les élèves des deux classes de troisième année ont participé très activement lors de ces deux leçons. La plupart des élèves avaient déjà une bonne connaissance de la phrase. Ils savaient ce que c'est un verbe, un nom commun et un adjectif. Nous

insisterons ici sur le fait que les enseignants travaillent en communautés professionnelles d'apprentissage depuis le mois de septembre avec comme objectif d'améliorer les compétences à l'écrit chez les élèves. Dans leur enseignement en anglais, ils ont adopté et utilisé les stratégies de JoAnne Moore, pédagogue de Calgary qui a développé tout un programme en lecture et en écriture (Writing With Results and Reading With Results). L'enseignement de l'écrit en anglais est très structuré et explicite. Les élèves ont transféré certaines de leurs compétences acquises en anglais à leur apprentissage en français.

Phase d'exploration: Le jeu des phrases rigolotes aura permis aux élèves de revoir la structure de la phrase d'une manière motivante et amusante. Les élèves ont adoré ce jeu et ils ont appris des mots de vocabulaire nouveaux. Ce jeu aura aussi amené les élèves à résoudre des problèmes de grammaire tels l'accord du pluriel du sujet avec le verbe, l'accord des adjectifs et la ponctuation.

Élèves de la cinquième et de la sixième année :

Activation des connaissances antérieures : Les élèves de ces deux classes ont eux aussi participé activement lors de cette activité. Ils ont démontré de bonnes connaissances au sujet de la phrase et de ses composantes (nom commun, verbe, adjectif, adverbe, complément).

Phase d'exploration: Cette activité a aussi très bien fonctionné avec les élèves plus âgés. Pour les élèves de ces deux niveaux, le jeu des phrases rigolotes comprenait plus de cartes telles que des indices de temps des verbes au passé composé et au futur. Les élèves devaient tenir compte de ces différentes composantes lors de la formation des phrases.

L'atelier en salle de classe :
Leçon 3 : Pratique guidée : La phrase élastique

Les élèves de la troisième année :

Pratique guidée : La phrase élastique : Lors de cette activité, nous sommes partis d'une phrase contenant 5 mots à une phrase de 15 mots avec les élèves d'une classe et à un phrase de 14 mots avec les élèves de l'autre classe.

- Les élèves de la classe A : *- Le cheval rencontre un pingouin.*

- *Sur la lune jaune et orange, le petit cheval brun rencontre un rusé pingouin violet.*

- Les élèves de la classe B : *- Le chien lance un écureuil.*
  - Sur l'énorme planète Mars, un petit chien chaud lance un grand écureuil armé.

À la question « Qu'est-ce qui a changé dans votre image dans votre tête entre la première phrase et la dernière phrase? », voici ce que certains élèves ont répondu :

- *J'ai une meilleure image dans ma tête parce que je vois maintenant où se passe l'histoire. Je peux aussi voir comment est le pingouin et comment est l'éléphant. Je peux mieux les dessiner.*
- *J'ai une plus grande et une plus belle image dans ma tête maintenant.*

Les élèves de la cinquième et de la sixième année :

Pratique guidée : La phrase élastique : Avec les élèves de la cinquième année notre phrase de 5 mots s'est enrichie de 15 mots et avec les élèves de la sixième année, elle s'est enrichie de16 mots.

- Les élèves de cinquième année : *- Le panda mange un poisson.*
  - Au joli parc chaotique, l'énorme panda a dévoré très rapidement beaucoup de dangereux poissons roses très tôt jeudi matin.
- Les élèves de la sixième année : *- Le singe mange un éléphant.*
  - Lundi le 17 mai 2005, le gros méchant singe bleu mangera brutalement un minuscule éléphant multicolore dans la chaude savane africaine.

À la question « Qu'est-ce qui a changé dans votre image dans votre tête entre la première phrase et la dernière phrase? », voici ce que certains élèves de ces deux classes ont répondu :

- *Je suis capable de me faire une image du singe et de l'éléphant et je peux voir où se passe cet événement.*
- *L'adverbe me dit aussi de quelle façon le singe mange l'éléphant.*
- *La deuxième phrase décrit mieux les noms communs et le lieu.*

L'atelier en salle de classe :
Leçon 4 : Pratique coopérative
Leçon 5 : Pratique autonome

Les élèves de la troisième année :

Pratique coopérative : Avec un partenaire, les élèves ont enrichi une phrase en suivant les étapes de la pratique guidée. Ils ont beaucoup aimé partager leur phrase élastique avec le reste de la classe. Cette activité leurs a permis de jouer avec les mots et de faire place à leur imagination.

Pratique autonome : La plupart des élèves ont composé une phrase bien structurée. Certains élèves en voulant ajouter le plus de mots possibles, ont écrit une phrase trop longue ayant peu de sens. Après réalisation de ce fait, ils ont apporté des changements. Ils ont illustré leur phrase élastique et nous les avons affiché sur un babillard de la salle de classe.

Les élèves de la cinquième et sixième année :

Pratique coopérative : Chaque groupe a composé et présenté une phrase unique et très originale, à partir des deux mêmes noms d'animaux. Ils ont aussi pris soin de bien appliquer l'accord du pluriel pour les noms communs, les adjectifs et les verbes.

Pratique autonome : À ces niveaux, les élèves ont particulièrement porté attention au sens de la phrase, à la qualité des mots et aux règles de grammaire.

L'atelier en salle de classe :
Leçon 6 : Activité de réinvestissement
Leçon 7 : Activité de transfert

Les élèves de la troisième année :

Activité de réinvestissement : En lisant le premier texte, les élèves ont réalisé assez vite qu'il était difficile de réaliser la tâche demandée, soit de bien dessiner la fille et le chien Milou, car il n'y avait pas assez d'informations. Le texte n'était pas assez clair. Plusieurs élèves ont fait le commentaire suivant :

- *Ça ne décrit pas la fille ou le chien. Ça ne dit rien.*
- *Il n'y a pas d'adjectifs et pas de lieu. C'est difficile de faire le dessin.*

Après la lecture du deuxième texte, les commentaires ont été les suivants :

- *Ce texte est plus facile parce que c'est plus clair et plus précis.*
- *Je peux maintenant dessiner la fille et le chien. Le texte est plus beau et j'ai une meilleure image dans ma tête.*

Activité de transfert : C'est la tâche de l'enseignant de maintenant s'assurer que le transfert de cette stratégie se produit dans d'autres situations d'écriture et dans d'autres matières. Voici les commentaires des enseignantes à ce sujet :

- *Le matériel visuel (affiches des parties de la phrase et des messages de la leçon ainsi que les banques de mots) est un outil essentiel au transfert de cette stratégie. Les élèves peuvent s'y référer constamment.*
- *Maintenant quand les élèves écrivent et ce dans n'importe quelle situation, je n'ai qu'à dire n'oubliez pas la phrase élastique et ils appliquent la stratégie.*
- *Les élèves associent tout de suite « La phrase élastique » avec le fait qu'ils doivent rendre leur texte plus clair et plus précis.*

Les élèves de la cinquième et de la sixième année :

Activité de réinvestissement : En partant d'un texte très simple (Où est mon chien Milou) ne contenant aucune description, aucun adjectif et aucun adverbe, les élèves avaient pour tâche de l'enrichir dans le but de préparer une activité de lecture. Ils devaient ensuite écrire leur texte final à l'ordinateur et le distribuer à un élève de la deuxième année pour que celui-ci produise un dessin à partir du texte enrichi. Les textes produits étaient très différents et reflétaient les habiletés spécifiques de chaque élève.

Activité de transfert :

L'enseignante C (cinquième année) a utilisé le matériel et la stratégie de l'atelier pour l'intégrer dans une activité d'écriture qui consistait à composer une légende. Elle a observé que les élèves ont appliqué cette stratégie avec aisance et que les légendes étaient belles, longues et descriptives que celles que les élèves avaient produits l'année précédente. Les élèves étaient très fières de leur légende. L'enseignant D (sixième année) a remarqué que les élèves se sont référé aux affiches

et ont utilisé la stratégie dans la composition de leur texte pour les examens du ministère. Ils avaient les outils nécessaires pour enrichir leur texte.

Sondage final auprès des élèves

Tableau 4

LES ÉLÈVES DE LA TROISIÈME ANNÉE	
1. Ce que les élèves ont appris de nouveau à la suite de l'atelier « La phrase élastique ».	- Le nom des différentes parties et composantes d'une phrase en se référant au Qui (sujet), Quoi (complément), Où (indice de lieu), fait (verbe). - Comment ajouter des mots dans une phrase pour la rendre plus longue et plus intéressante. - Qu'en ajoutant des adjectifs, l'image qu'on se fait dans notre tête est plus précise et plus belle.
2. Les messages que les élèves ont retenu à la suite de cet atelier.	- Pour faire une bonne phrase élastique, on doit mettre des adjectifs, un complément, un verbe, un sujet et un lieu. - On doit mettre des adjectifs dans la phrase pour que l'image dans notre tête soit plus belle. - Si on ajoute des adjectifs, cela rend les choses plus intéressantes et le lecteur comprend mieux.
3. Comment un atelier comme celui-ci à aider les élèves à écrire plus facilement en français.	- En connaissant les parties d'une phrase, les élèves peuvent écrire plus facilement et ils ont moins de difficulté avec la grammaire. - La structure de l'atelier et les étapes de chaque leçon facilitent l'écriture de la phrase. - Cela aide à rendre les phrases plus significatives pour le lecteur. - Ils ont acquis une meilleure compréhension de comment enrichir une phrase.
4. D'autres exemples d'ateliers qui pourraient aider les élèves devant une tâche d'écriture	- Le développement et l'enrichissement du vocabulaire en français. - La grammaire, en particulier les verbes et l'orthographe des mots. - La structure d'une d'un paragraphe et d'une histoire. - Comment écrire un dialogue dans une histoire. - Comment corriger les erreurs dans une histoire.
5. Ce qui se passe dans la tête des élèves lorsqu'on leur demande maintenant de réaliser une tâche d'écriture	- Plusieurs élèves ont répondu qu'ils trouvaient cela plus facile d'écrire maintenant qu'ils comprennent la structure d'une phrase et qu'ils savent comment l'enrichir. - Ils disent avoir plus de confiance et se sentir plus capables d'écrire de meilleures phrases à l'aide du modèle de la phrase élastique.

Tableau 5

LES ÉLÈVES DE LA CINQUIÈME ET DE LA SIXIÈME ANNÉE	
1. Ce que les élèves ont appris de nouveau à la suite de l'atelier « La phrase élastique ».	- Ils ont appris comment faire des phrases complexes en suivant des étapes précises et explicites. - Ils ont appris à reconnaître les différentes composantes d'une phrase et comment les utiliser dans une phrase pour créer une meilleure image mentale pour le lecteur. - Qu'il est facile d'ajouter des mots pour allonger une phrase et la rendre plus intéressante tout en gardant le sens. - Qu'il est maintenant plus facile de transmettre nos sentiments et nos émotions dans une phrase en ajoutant des adverbes et des adjectifs.
2. Les messages que les élèves ont retenu à la suite de cet atelier.	- Il est important d'enrichir un texte avec des adjectifs, des adverbes, des indices de temps et de lieu et des compléments, pour permettre au lecteur de comprendre mieux le texte écrit et de créer une meilleure image dans la tête. - Lorsqu'on enrichit une phrase, le texte est plus intéressant et plus long.
3. Comment un atelier comme celui-ci à aider les élèves à écrire plus facilement en français.	- Ils ont acquis une stratégie qui les aident à écrire de meilleures histoires pour que le lecteur puisse se faire une meilleure image dans le texte. - Cet atelier leur a permis d'enrichir leur vocabulaire en français et de leur montrer comment utiliser ce vocabulaire dans une phrase. - Ils ont les outils nécessaires pour rendre leur phrase plus complète et plus descriptive. - Les élèves avaient déjà une connaissance plutôt déclarative au sujet de la structure de la phrase. Cet atelier leur a permis d'acquérir des connaissances procédurales (comment enrichir une phrase) ainsi que des connaissances conditionnelles (quand et pourquoi doit-on enrichir une phrase).
4. D'autres exemples d'ateliers qui pourraient aider les élèves devant une tâche d'écriture	- La grammaire, en particulier l'accord des verbes; - Le développement du vocabulaire et l'orthographe; - L'organisation d'une histoire; - Comment écrire une bonne introduction et une bonne conclusion; - La correction des erreurs à l'écrit.
5. Ce qui se passe dans la tête des élèves lorsqu'on leur demande maintenant de réaliser une tâche d'écriture	- Ils affirment que c'est plus facile et qu'ils ont plus confiance devant une tâche d'écriture, car maintenant ils ont les outils pour écrire un meilleur texte. - Ils sont capables de se faire une meilleure image mentale de leur histoire et ensuite de transposer cette image à l'écrit.

Entrevues finales avec les enseignants

Ce tableau représente un résumé des commentaires des enseignants participants.

Tableau 6

1. Les nouvelles connaissances acquises sur l'API au sein de ce projet de partenariat.	• L'aspect important que tous les enseignants ont retenu de ce projet, est l'importance de travailler en collégialité avec l'administration et les autres enseignants de l'école, dans le but d'assurer un développement pédagogique plus signifiant afin d'améliorer les apprentissages chez les élèves. • Cette collégialité est un des fondements des ateliers de l'API et des communautés professionnelles d'apprentissage. • Même si l'atelier « La phrase élastique » n'a pas vraiment apporté de nouvelles connaissances au niveau du contenu (enrichir une phrase), c'était le processus qui était nouveau. D'abord c'était une autre personne qui venait donner une mini leçon et l'enseignant titulaire apprenait une nouvelle stratégie au même titre que ses élèves. Les élèves ont bien apprécié cela et ils ont bien aimé avoir quelqu'un de différent, « un expert » venir leur présenter une leçon. L'atelier était bien organisé et structuré étapes par étapes et se concentrait sur l'enseignement explicite d'une stratégie cible.
2. Le transfert des connaissances théoriques dans la pratique pédagogique	• Ce genre de projet d'accompagnement est beaucoup plus efficace qu'un atelier dit « régulier » au cours duquel tu reçois plein d'informations sans trop savoir comment intégrer et utiliser ces informations dans la pratique. Au cours de ce projet, l'animatrice nous a montré exactement quoi faire avec le matériel et comment l'utiliser. De plus, elle nous a laissé ce matériel pour nous permettre de l'utiliser à notre guise et selon les besoins de nos élèves. • Suite à cette atelier, nous avons continué à parler de la phrase élastique et ce dans différentes occasions et différents sujets. On se réfère souvent aux affiches et aux messages qu'elles transmettent. La structure et les étapes de cet atelier pourraient facilement s'appliquer dans d'autres domaines, par exemple le développement des paragraphes dans une histoire. • L'atelier animé par quelqu'un ayant une certaine connaissance sur le sujet est un excellent modèle pour l'enseignant titulaire. L'enseignant apprend la nouvelle stratégie avec ses élèves. Il est beaucoup plus facile d'intégrer cette nouvelle stratégie suite au modelage exécuté par l'animateur ou « l'expert ». Comme les élèves, les adultes apprennent souvent mieux quand on leur montre comment faire.
3. Autres domaines dans lesquels ce partenariat pourrait s'établir	• Dans n'importe quels matières : les maths, les sciences, etc. • Il faudrait continuer à explorer le domaine de l'écrit : la grammaire, le développement d'une histoire, les verbes, le développement des paragraphes. • Surtout dans le domaine de la lecture. Il y a beaucoup d'élèves qui décrochent au niveau de la lecture, surtout au deuxième cycle du primaire (4ième, 5ième et 6ième années). Les textes deviennent de plus en plus difficiles à lire, et ce dans toutes les matières. Il y a beaucoup d'élèves qui n'ont pas les habiletés nécessaires. • Il serait aussi important de créer des ateliers qui motiveraient les élèves à parler en français. • Un partenariat de la sorte pourrait sûrement faciliter l'intégration d'un nouveau curriculum.
4. Les moyens pour faciliter ce genre de partenariat	• Ce genre de partenariat pédagogique peut facilement se développer au sein de nos communautés professionnelles d'apprentissage, une fois par mois. Il faudrait aller chercher les « experts » au sein même de notre équipe école et les encourager à partager leur

	« spécialité ». Chaque enseignant possède des habiletés ou des forces que l'on pourrait exploiter au niveau de toute l'école. Il y a une grande richesse pédagogique à notre école sous nos yeux et souvent on l'ignore ou la néglige. • Il serait possible de parfois jumeler des classes ensemble et un enseignant présente un atelier. • Il est essentiel d'avoir le soutien de l'administration de l'école pour pouvoir établir un tel partenariat.
5. Les effets d'un atelier comme celui de la « phrase élastique » sur les compétences à l'écrit chez les élèves :	• Cet atelier a fait une grande différence parce que c'était tellement bien organisé, étapes par étapes. Les élèves en parlent constamment quand ils écrivent. Ils disent : Regarde, j'ai ajouté des adjectifs. Ils ont acquis une conscience de ce que c'est écrire une phrase complète. • Pour les élèves, cet atelier a été présenté par quelqu'un de spécial. Ils étaient vraiment motivés. Pour eux, l'expression « la phrase élastique » c'est quelque chose de bien spécial, comme un symbole. Ils associent « la phrase élastique » a toute sorte de situations d'apprentissage. • Les élèves ont vraiment pris conscience de la façon d'enrichir une phrase et d'ajouter des détails. Plusieurs élèves ont même appliqué la stratégie de « la phrase élastique » pour enrichir une de leur tâche à l'écrit qui consistait à résumer une pièce de théâtre. • Ils ont appris les composantes d'une bonne phrase mais aussi comment utiliser ces composantes pour enrichir leur phrase ou leur texte. • Avec un atelier de la sorte, les élèves savent où ils s'en vont. C'est tellement structuré et bien planifié. Les élèves apprennent plus facilement de cette façon. • Un des grands avantages, est que l'atelier et le matériel sont préparés par un « expert » par quelqu'un qui a des connaissances sur le sujet. Par la suite, l'enseignant peut continuer d'utiliser ce matériel pour favoriser le transfert des acquis tout au long de l'année. • Cela touche tout de suite ceux qui ont de la difficulté. Il est plus facile pour eux de comprendre la stratégie parce que elle est enseignée de façon explicite. Les élèves forts ont quand même appris quelque chose de nouveau, ils ont cependant compris plus vite. Pour ce qui est des élèves en difficulté, ils auront besoin d'un soutien plus fréquent pour pouvoir intégrer cette nouvelle stratégie. Ils auront cependant les aides mémoires, les affiches et les étapes du processus pour les aider à intérioriser cette stratégie. • Il faut s'assurer que quelque soit l'atelier enseigné, il est important de l'enseigner en contexte. Un atelier de la sorte pourrait facilement être hors contexte et de cette façon perdrait beaucoup de signification. Par exemple, l'atelier de « la phrase élastique » devrait être enseigné en conjonction avec une activité d'écriture dans lequel une des attentes est l'enrichissement de la phrase.
6. Le rôle de l'enseignant ressource au sein d'un programme comme celui de l'API	• Chaque élève de la classe peut bénéficier d'un atelier de la sorte. Les élèves en difficulté autant que les élèves plus forts. Il est important de s'assurer que les ateliers présentés adressent les difficultés des élèves ayant des besoins spéciaux. Ces ateliers doivent être bien pensés et porteur de sens pour ces élèves. Ce sont souvent des élèves qui fonctionnent et apprennent mieux en petit groupe. Il ne faudrait pas que l'enseignant ressource passe son temps à présenter des ateliers dans les salles de classe et néglige cet enseignement individuel nécessaire aux élèves en difficulté. Ces ateliers doivent donc être préparés et présentés avec l'étroite collaboration de l'enseignant. Il est très important d'assurer un suivi auprès des élèves qui en ont besoin. • L'enseignant ressource peut être la personne idéale pour donner ce genre d'atelier, surtout au deuxième cycle du primaire, car les élèves de cet âge sont de plus en plus réticents à sortir de la salle de classe pour aller dans un programme de ressource. Ils se sentent étiquetés et préfèrent rester avec leurs camarades de classe. Il faut cependant s'assurer que ces ateliers répondent à leurs besoins spécifiques et que l'option de travailler seul ou en petit groupe avec l'enseignant ressource demeure encore une possibilité.

7. L'utilité de ce genre d'ateliers en contexte d'immersion	• Ce genre d'atelier est un excellent outil en contexte d'immersion et ce pour plusieurs raisons. L'enseignement se fait étapes par étapes et de façon explicite. Il y a une emphase portée sur le développement du vocabulaire en créant des listes et des banques de mots. Les élèves sont appelés à participer et à intervenir oralement tout au long de l'atelier. De plus, le matériel visuel accompagnant l'atelier est un atout indispensable pour l'enseignement en immersion. Ce matériel permet aux élèves de pouvoir s'y référer au besoin et à l'enseignant d'assurer un suivi et un transfert dans d'autres situations d'apprentissage semblables. • Cela vaut vraiment la peine de préparer des ateliers de la sorte pour l'enseignement en immersion. L'atelier se fait de façon animée avec beaucoup de visuel et c'est facile à suivre et à comprendre. Les enfants s'expriment beaucoup oralement. Il serait même nécessaire de permettre aux enseignants en immersion de se rencontrer pour développer en équipe des ateliers de l'API. Cela serait bien d'avoir l'occasion de créer un atelier et de préparer son propre matériel. C'est quelque chose qu'on pourrait peut-être réaliser lors de nos communautés professionnelles d'apprentissage. • C'est aussi une bonne occasion de se rencontrer en tant qu'enseignants en immersion et d'apprendre des stratégies et de la théorie propre à l'immersion. On est souvent déconnecté de ce qui se passe ailleurs parce qu'on est loin des grandes villes comme Calgary et Edmonton où on peut trouver des ressources en français plus facilement.

4.2 Analyse et interprétation des résultats

Nous reprendrons ici nos deux hypothèses de départ et tenterons de les vérifier en analysant et en interprétant les résultats de ce projet. Nous débuterons par la première hypothèse.

H1 : L'établissement d'un partenariat au sein de communautés d'apprentissage, permettra aux enseignants en immersion d'acquérir de nouvelles connaissances concernant une approche pédagogique spécifique, de transférer ces savoirs théoriques dans la pratique et d'examiner les effets de cette approche en salle de classe.

Au tout début du projet, les quatre enseignants ont affirmé posséder peu de connaissances se rapportant à l'API. Cependant, ils avaient tous déjà assisté à un atelier donné par René Bolduc, lors de notre convention des enseignants en février 2001. Au cours de cet atelier, René Bolduc avait parlé des fondements de cette approche pédagogique, du concepteur de cette approche (Pierre Audy) et en avait finalement fait une comparaison avec l'enseignement stratégique, la gestion mentale et l'apprentissage coopératif. À la suite de cet atelier, et à la demande des enseignants enthousiastes, notre école s'est procuré les quarante ateliers de Bolduc et Fréchette. Un de ces quatre enseignants a expérimenté un des ateliers en salle de classe. Lorsque nous avons parlé de l'Actualisation du Potentiel Intellectuel, lors du sondage initial, les quatre enseignants ont répondu qu'ils ne savaient pas de quoi il s'agissait. À la première rencontre, ils ont indiqué connaître les ateliers de René Bolduc, cependant ils ne savaient

pas que ces ateliers étaient basés sur l'approche de l'API et ils avaient oublié que nous avions le matériel en notre possession. Cette constatation vient appuyer les résultats d'une enquête effectuée par Meirieu dont nous faisons mention dans notre cadre théorique (p. 17).

En effet, les résultats de l'enquête menée par Meirieu sur l'efficacité des interventions de formation pour les enseignants démontrent un écart significatif entre l'efficacité des ateliers de formation et celui de l'accompagnement dans le milieu. Les ateliers de formation, comme ceux donnés lors de conférence ou convention, démontrent un niveau de transfert en salle de classe très bas (5% à 10%) tandis que l'accompagnement dans le milieu, témoigne d'un transfert beaucoup plus significatif (80% à 90%). Cela vient aussi confirmer les propos de Meirieu lorsqu'il affirme que les enseignants ne font jamais avec leurs élèves ce qu'on leur dit qu'il doivent faire mais ils font toujours ce qu'on leur a montré de faire, ce que l'on fait avec eux. Les réponses des enseignants lors de notre entrevue finale viennent fortement corroborer ces affirmations. En participant à l'atelier de « la phrase élastique » et en vivant cette expérience au même titre que leurs élèves, les enseignants disent avoir acquis une meilleure connaissance en rapport avec un atelier de l'API, et d'être en mesure de mieux l'intégrer en salle de classe et ainsi d'en assurer le suivi. Voici quelques commentaires des enseignants :

> *Je trouve que c'est la meilleure façon pour intégrer ce programme dans notre salle de classe, d'avoir un « expert » qui vient nous l'enseigner. J'ai suivi l'atelier de René Bolduc et je ne l'ai pas intégré dans mon enseignement. Comme tu l'as fait, c'est mieux. J'adore comment c'est animé et vrai. C'est une expérience modèle. C'est du modelage pour l'enseignant. On enseigne comme ça aux élèves. J'ai appris avec eux. J'apprends comme un élève, alors si on me le montre avant, ça va être plus facile d'aller le faire après. Tout ce que tu as laissé dans* la *salle de classe, le visuel, etc., je peux toujours m'y référer. (Enseignante C)*

> *J'ai mieux aimé ça qu'un atelier régulier où tu es assise et puis il y a plein d'informations qui te sont données. Tu m'as montré exactement quoi faire avec le matériel, puis tu m'as même laissé le matériel. Je t'ai vu le faire, le matériel est tout là, tu m'as laissé le matériel et tu m'as même laissé la chance de le faire moi-même. Ça m'a donné confiance. (Enseignante A)*

> *J'ai déjà commencé à transférer depuis que tu es partie de la classe. On répète ce qui c'est passé, mais en parlant d'étapes. Sûrement, je vais continuer à faire ça par exemple pour l'enseignement des paragraphes. Ça aide beaucoup au transfert. C'est vraiment bien. (Enseignante B)*

Richard Dufour ajoute que les communautés professionnelles d'apprentissage représentent le moyen le plus efficace pour assurer la réussite chez nos élèves. C'est au sein donc de ces communautés d'apprentissage qu'on peut former un partenariat qui nous amène à repenser la formation des enseignants. Tout comme Meirieu, Dufour dénonce l'inefficacité des sessions de formation traditionnelles dans le développement pédagogique des enseignants.

> *When professional development opportunities were provided for these teachers, the programs were typically designed to "expose" them to the latest instructional ideas or practices. After listening passively to outside experts, teachers were encouraged to apply the concept in their own classrooms without the benefit of feedback or coaching. If the impact of the training was assessed at all, the sole criterion was the happiness quotient – the level of teacher satisfaction with the training itself – rather than improved student performance.*[53]

Une autre suggestion faite par les enseignants qui ont participé à notre projet, serait de jumeler des groupes d'élèves plus âgés avec des plus jeunes (élèves de sixième année avec ceux de première année), pour libérer quelques enseignants à la fois. C'est lors de ce travail en communautés que ces enseignants ont aussi suggéré de créer et d'organiser des ateliers basés sur les principes de l'API et de fabriquer leur propre matériel. Ainsi, ces ateliers répondraient à des besoins spécifiques identifiés par ces enseignants et s'accorderaient mieux avec la manière d'enseigner de ces derniers.

> *Ça serait bien d'avoir des ateliers pour nous autres, les profs. Pour nous permettre de créer nos propres leçons, de faire notre matériel, de construire nos propres cartes. On pourrait faire ça durant nos rencontres le vendredi. (enseignante B)*

C'est aspect de travailler en groupe pour produire nos propres ateliers, représentent un aspect important du modèle de partenariat conçu par Yolande Ouellet et Jacques Tardif et sur lequel s'appuie en grande partie notre projet de recherche. Revenons brièvement sur les étapes de ce partenariat :

1. Explication de la théorie
2. Présentation d'un modèle d'application de cette théorie
3. Préparation d'un scénario à l'aide du modèle

---

[53] Dufour R. (1999).). The School as a Learning Organization : Recommendations for school improvement, *NASSP Bulletin*

4. Réalisation d'un scénario par les participants

5. L'accompagnement et le « coaching » dans le milieu

Cependant, due en grande partie à des contraintes de temps, notre projet s'est limité aux étapes 1, 2 et 5. En premier lieu, la théorie de l'Actualisation du Potentiel Intellectuel a été expliquée. Nous avons ensuite présenté les ateliers (modèle d'application de la théorie) de Bolduc et Fréchette. Enfin nous avons modelé un atelier et accompagné les enseignants dans l'intégration de cet atelier en salle de classe. Suite au commentaire de l'enseignante B (précité) exprimant le besoin de produire elle-même un atelier de la sorte, nous pensons qu'il aurait été préférable de réaliser ce projet avec moins d'enseignants et de groupes d'élèves (1 ou 2 au lieu de 4) et de respecter chaque étape de ce partenariat. Nous réalisons donc avoir négligé deux étapes très importantes du processus de ce partenariat.

L'accompagnement en salle de classe représente une étape très importante au sein de ce partenariat. Dépendamment de la réalité de chaque école, cette étape peut être difficile à mettre en place. Nous avons pu y arriver à notre école, étant donné que la chercheuse occupe les postes d'assistante directrice et d'enseignante ressource, alors son horaire plutôt flexible pouvait se prêter à ce genre d'intervention. Nous réalisons tout de même que nous travaillons dans un milieu privilégié. En effet, à notre école, nous avons encore un enseignant ressource qui enseigne à des petits groupes d'élèves en difficulté, ce qui n'est pas le cas dans plusieurs écoles, et nous avons une équipe administrative qui croit fortement à ce genre de partenariat et qui encourage les projets innovateurs.

Les participants à ce projet ont aussi souligné l'importance du rôle qu'un partenariat de la sorte pourrait jouer dans un contexte d'immersion. Tout comme l'a fait ressortir Françoise Ruban dans son rapport de thèse[54], les enseignants en immersion ont souvent des défis supplémentaires à relever, spécialement ceux qui enseignent loin des grands centres. Les ressources pédagogiques (humaines et matérielles) sont souvent plus difficiles d'accès. Il y a un soutien plus limité de la part de la commission scolaire, des enseignants anglophones et de la communauté en général. Étant le seul programme d'immersion au niveau public, les enseignants en immersion de notre école doivent lutter

[54] Ruban F. (1996).). *French Immersion culture and collegiality,* Thèse de maîtrise publiée, Université de l'Alberta, Edmonton, Alberta, 111p.

continuellement pour la survie et la qualité du programme. Ils affirment souvent que cela est difficile parce qu'ils se sentent isolés, il y peu de ressources en français et il faut toujours traduire de l'anglais.

> *On a très peu de ressources et peu de personnes qui peuvent donner des ateliers en français dans notre milieu. On est pas mal tout seul et on doit sans cesse se débrouiller avec ce qu'on a. (Enseignant D)*

À la lumière des résultats obtenus à la suite des entrevues avec les enseignants, nous pouvons confirmer que l'établissement d'un partenariat au sein de communautés d'apprentissage, a permis à des enseignants en immersion d'acquérir de nouvelles connaissances concernant une approche pédagogique spécifique, de transférer ces savoirs théoriques dans la pratique et d'examiner les effets de cette approche en salle de classe.

Les enseignants ont aussi démontré beaucoup d'enthousiasme envers ce partenariat et ont exprimé le désir de poursuivre ce modèle l'an prochain et de l'étendre au niveau de tout le programme d'immersion. Nous tenterons maintenant de vérifier notre deuxième hypothèse qui était la suivante :

H2 : L'atelier basé sur l'API favorisera l'enseignement explicite et l'apprentissage de certaines compétences en écriture chez des élèves en immersion.

Lors de l'entrevue initiale avec les participants, nous avons pu déceler un sentiment de frustration face à l'enseignement de l'écrit en contexte d'immersion. Les quatre enseignants ont mentionné la difficulté de répondre aux besoins spécifiques de chaque élève lors d'une activité d'écriture. La lecture de l'article de Bilash[55] leur a donc permis de mieux comprendre les causes de cette difficulté et que l'enseignement explicite de stratégies d'écriture peut s'avérer un moyen efficace pour résoudre cette difficulté.

Tout au long du projet, les enseignants impliqués ont réalisé qu'un atelier comme celui de « la phrase élastique » pouvait faire une différence au niveau des compétences à l'écrit chez leurs élèves. À

---

[55] Bilash O. (1997).). *Planning for Writing Instruction in a Middle Years Immersion/Partial Immersion Setting*, University of Alberta, 17 p.

cause de son processus par étapes, cet atelier a permis à tous les élèves quelque soit leur niveau de performance à l'écrit, d'apprendre une nouvelle stratégie et de réussir à enrichir une phrase.

> *C'était spécial, pas comme d'habitude. C'était une leçon bien organisée. Ça fait une différence d'avoir une leçon si bien préparée et par étapes. Les élèves en parlent spontanément quand ils écrivent. Ils disent : « Regarde madame, j'ai ajouté des adjectifs. » (Enseignante A)*
>
> *Les élèves ont beaucoup aimé cette leçon parce que c'était par étapes et c'était clair. Tout le monde a compris comment enrichir une phrase et pourquoi. (Enseignante B)*
>
> *Quand je connais les parties d'une phrase, je peux écrire plus facilement. (Élève de troisième année)*

De plus, cet atelier respectait assez fidèlement les étapes du processus d'apprendre décrit par Develay, de l'enseignement stratégique exposé par Jacques Tardif dont les composantes font partie intégrante de notre programme d'études. Les élèves ont acquis premièrement un contenu (connaissances déclaratives) représenté par les différentes composantes d'une phrase et le vocabulaire spécifique à la construction d'une phrase. Deuxièmement comment (connaissances procédurales) enrichir une phrase en ajoutant des mots clés et enfin pourquoi (connaissances conditionnelles) il est important d'enrichir une phrase ou un texte. En demandant aux élèves de verbaliser ce qui se passe dans leur tête, l'animatrice amenait les élèves à faire appel à leurs habiletés métacognitives. Ce qui, selon Develay[56], permet à l'apprenant d'analyser ses processus, ses procédures et ses stratégies pour ainsi favoriser le transfert de cet apprentissage à de nouvelles situations.

> *L'idée d'une phrase élastique est devenue bien spéciale pour les élèves. Maintenant, ils associent cette image avec le fait d'enrichir leur texte. Quand ils écrivent, je n'ai qu'à dire n'oublie pas la phrase élastique et tout de suite ils ajoutent des adjectifs, etc. (Enseignante B)*
>
> *Les élèves ont pris conscience de comment écrire une belle phrase et de rajouter des détails. Ils en ont compris l'importance. Je trouve que même en cinquième année, ils avaient besoin de ça.*
>
> *J'ai appris à écrire une phrase avec émotion. C'est plus facile à comprendre avec la phrase élastique. (Élève de cinquième année)*

---

[56] Develay M. (1996).). *Peut-on former les enseignants?* ESF, Paris, 156 p.

J'ai appris comment faire mes phrases plus longues et faire une image plus claire. J'ai aussi appris beaucoup à propos des verbes, adverbes et adjectifs. (Élève de cinquième année)

Je savais déjà toutes les règles que tu nous as montrées, mais maintenant je sais comment les utiliser dans mes phrases. (Élève de sixième année).

Ce dernier commentaire d'un élève de la sixième année démontre bien que cet atelier lui a permis de maîtriser une nouvelle habileté cognitive et de comprendre le sens de cette situation d'apprentissage. Les quatre enseignants se sont accordés à dire que ce genre d'atelier avait beaucoup d'avantages pour l'enseignement en contexte d'immersion. D'ailleurs, ils ont exprimé le désir de créer des ateliers qui toucheraient d'autres aspects du domaine de l'enseignement de l'écrit. Les élèves aussi ont suggéré que ce genre d'atelier pourrait les aider avec d'autres aspects de l'écriture.

J'aimerais un atelier pour m'aider à écrire des conversations dans une histoire. (Élève de troisième année)

Un atelier comment écrire une bonne recherche (Élève de troisième année).

J'aimerais apprendre comment faire une bonne introduction et une bonne conclusion. (Élève de cinquième année).

J'aimerais un atelier sur comment organisé un texte, sur les verbes et la grammaire. (Élève de sixième année).

Ils ont cependant préciser que ces ateliers doivent être présentés dans un but précis et pour répondre à des besoins spécifiques. Il est important que l'atelier choisi réponde à un besoin identifié par l'enseignant. Ce genre d'atelier a aussi plus de chance d'être transféré s'il est présenté en contexte. Par exemple, l'importance d'enrichir nos phrases dans le but d'écrire une légende amérindienne en cinquième année.

Il ne faut pas présenter un atelier pour présenter un atelier. Il faut que ça soit en contexte, que ça soit relié à quelque chose que les élèves sont en train de faire. Par exemple, c'est une bonne stratégie à enseigner avant les tests provinciaux. (Enseignant D).

Un désavantage de cet atelier, c'est que c'est facile de l'enseigner hors contexte. Pour moi, c'est important que ce soit en contexte, que ça soit relié avec une histoire que les élèves vont écrire tout de suite. (Enseignant C)

Selon les enseignants A et B (troisième année) tous les élèves de la classe peuvent bénéficier d'un atelier de ce genre. Ils ne sont toutefois pas certains, si cela répond aux besoins des élèves en difficulté d'apprentissage. Ils aiment l'idée que l'enseignant ressource présente quelques ateliers, cependant ils ajoutent qu'il ne faut pas perdre de vue les besoins spécifiques de certains enfants. Selon eux, ces enfants apprennent difficilement en grand groupe. Ils ont besoin d'un enseignement individualisé et l'enseignant ressource doit s'assurer que ces élèves reçoivent ce genre d'enseignement.

C'est certain que c'est bon pour tout le monde, je ne sais pas à quel point c'est bon pour les enfants en difficulté. Cet enfant fonctionne mieux en petit groupe. Je crois que c'est quand ils sont dans un grand groupe qu'ils ont plus de difficultés. Si on fait un atelier sur les verbes et que l'enfant a de grandes difficultés en lecture, c'est possible qu'il comprenne les verbes, mais on n'a pas répondu à son besoin. Il faut faire attention. (Enseignante de troisième année)

Si l'enseignant ressource a du temps d'extra dans son horaire, c'est un projet fantastique. Un atelier comme ça, c'est plutôt pour toute la classe. Il faut être certain de répondre aux besoins des enfants codés. Il faut faire attention de ne pas enlever le temps aux élèves qui ont besoin de travailler un à un avec l'enseignant ressource. (Enseignante de troisième année)

Pour ce qui est des enseignants du deuxième cycle, ce modèle représente de nombreux avantages surtout parce que les élèves de ces niveaux préfèrent rester dans la salle de classe parce qu'ils craignent d'être étiqueté lorsqu'ils sortent pour aller en ressource.

Un avantage de ce modèle, c'est que ça touche tout de suite les élèves qui ont des difficultés parce que c'est tellement structuré. De plus, les élèves forts ont quand même appris quelque chose. Ensuite, l'enseignante ressource peut prendre un petit groupe d'élèves de côté s'ils n'ont pas compris le concept et elle peut le ré expliquer. Ça serait une excellente façon de faire notre programme de ressource. Les élèves sortent moins de la salle de classe, c'est plus en contexte. (Enseignante C)

Encore une fois selon les résultats obtenus, nous pouvons affirmer qu'un atelier basé sur l'API a favorisé l'enseignement explicite et l'apprentissage de certaines compétences en écriture chez des

élèves en immersion. Nous avons aussi observé que cet atelier a fortement encouragé les élèves à verbaliser leurs apprentissages et à exprimer ce qui se passe dans leur tête et ce, en français. Cela leur permet aussi d'acquérir un vocabulaire et de développer des banques de mots bien spécifiques. En participant activement aux activités et aux discussions, les élèves utilisent la langue d'une façon plus spontanée et naturelle. Il nous apparaît donc évident que par le biais de cet atelier, nous avons touché efficacement deux composantes de l'enseignement du français, soit l'écrit et l'oral.

CONCLUSION

Ce projet synthèse visait à observer la croissance d'un partenariat pédagogique au sein de communautés professionnelles d'apprentissage et d'en évaluer ses effets sur les apprentissages effectués par les enseignants au sujet de l'approche pédagogique de l'API. Est-ce que l'implantation d'un partenariat pédagogique aiderait les enseignants à acquérir de nouvelles connaissances au sujet d'un programme spécifique et de transférer ses connaissances théoriques dans leur pratique? Est-ce qu'un atelier basé sur l'API aiderait les élèves à développer de nouvelles compétences à l'écrit en contexte d'immersion?

Deux postulats importants étaient donc à l'origine de ce projet. Le premier est qu'il existe quelques modèles de partenariat et d'accompagnement pédagogique dans certaines écoles au Québec et que ces modèles obtiennent des résultats remarquables auprès du développement pédagogique des enseignants. Leur importance en contexte d'immersion est encore plus évidente face aux défis supplémentaires que les enseignants de ce programme doivent surmonter (manque de ressources en français, éloignement des grands centres, etc.). Malgré toute la littérature et les recherches qui prouvent le bien fondée de ce partenariat, ce dernier se révèle difficile à implanter dans le système scolaire actuel et ce en raison du manque d'argent, de temps et d'engagement de la part de différents intervenants scolaires et de soutien administratif. Les résultats de notre projet nous amènent à affirmer qu'un tel modèle d'accompagnement à permis aux enseignants de réfléchir sur leurs pratiques pédagogiques et à provoquer une prise de conscience de l'importance de travailler en collégialité dans le but de favoriser la réussite chez les élèves. Les communautés professionnelles d'apprentissage représentent la solution pour permettre aux intervenants scolaires de rester au diapason des récentes tendances pédagogiques et d'amorcer le changement d'un paradigme de l'enseignement à celui de l'apprentissage.

Le deuxième postulat était à savoir qu'il existe beaucoup de matériel pédagogique sur l'enseignement explicite en anglais et en français. Cependant, il y a peu de matériel adapté pour l'enseignement en immersion. Les ateliers « Apprendre à Apprendre » de Bolduc et Fréchette se sont avérés être le meilleur outil pour les besoins de ce projet. Chaque atelier de ce programme met l'emphase sur l'enseignement d'un concept de base et comprend un processus structuré avec des

étapes bien spécifiques. C'est un matériel facile à adapter pour les besoins de l'immersion et à relier avec les objectifs du programme d'études en français et les étapes de l'enseignement stratégique. En effet, basés sur la médiation, ces ateliers mettent l'importance sur l'enseignement de connaissances métacognitives et rendent les apprentissages significatifs et accessibles à l'apprenant. Tout au long de l'atelier, les élèves sont amenés à participer activement, à verbaliser leurs processus et à actualiser leurs apprentissages. Ce programme peut aussi s'intégrer aisément dans le modèle d'accompagnement pédagogique décrit précédemment. En effet, il exige la participation d'un médiateur (l'enseignant ressource si c'est possible), l'appui de l'équipe administrative dans le but d'allouer du temps durant le calendrier scolaire pour permettre aux enseignants de travailler en collégialité et idéalement l'implication des parents. Malheureusement, nous n'avons pu, faute de temps, inclure ce dernier aspect du programme (la participation des parents) dans notre recherche. D'après les résultats de notre projet, ce programme s'est avéré efficace dans le développement de certaines compétences à l'écrit chez les élèves en immersion. Ceux-ci ont acquis des outils pouvant les aider à enrichir une phrase ou un texte et de plus ils ont pris conscience des raisons (pourquoi et comment) pour lesquelles il est important d'utiliser ces outils. Suite à cet atelier, les enseignants ont exprimé le désir de créer ensemble d'autres ateliers au cours de nos communautés professionnelles d'apprentissage.

Au terme de ce projet, certaines pistes pour des travaux de recherches ultérieures peuvent être proposées. Bien sûr, il serait intéressant de vérifier les changements suscités par ce programme avec un échantillon plus nombreux auprès d'un groupe expérimental et témoin. À l'opposé, un projet de ce genre avec un échantillon moins nombreux (1 ou 2 classes), aurait permis d'implanter les cinq étapes de ce modèle d'accompagnement et d'en évaluer l'efficacité plus en profondeur. Enfin, il serait sûrement révélateur d'évaluer les transformations causées par un programme de la sorte en y ajoutant l'implication des parents.

Les résultats positifs de ce projet, nous a encouragé à soumettre un autre projet qui prendra son envol en septembre prochain. Le programme de « l'ATA Educational Trust » nous a octroyé une subvention de $3 000.00 pour préparer une série d'ateliers pour les enseignants ainsi que des ateliers pour les parents des élèves en immersion. Par le biais de cette subvention, nous aurons donc la possibilité de continuer ce projet et d'y inclure un groupe d'intervenants des plus importants, soit les parents.

ANNEXES

ANNEXE I

Réflexions sur l'apprentissage

« Beaucoup d'enseignants ont observé, même si cette observation fait souvent l'objet d'une censure, qu'il arrive qu'un élève comprenne et retienne le plus compliqué, avant d'avoir compris et retenu le plus simple. » (Meirieu, 1987, 63)

« Les plus beaux cadeaux qu'un enseignant ou une enseignante puisse faire à ses élèves aujourd'hui, c'est de leur donner la capacité de s'adapter au changement, de leur faire comprendre qu'il est nécessaire de prendre des risques, de résoudre des problèmes et d'apprendre sans cesse et, enfin, de leur apprendre les habilités qui mènent au succès dans un monde technologique complexe. » (Heide et Henderson, 1996, VII)

La réussite des élèves dans leurs apprentissages constitue la raison d'être de l'enseignant.

1. Selon vous, que signifie le mot « Apprendre »? Prenez quelques minutes pour définir individuellement le mot « Apprendre ».

____

____

____

____

____

____

____

____

2. Partageons notre conception du mot « Apprendre ».



3. Les caractéristiques du processus d'apprendre :

- **<u>Apprendre, un processus énigmatique</u>** :
  Apprendre représente un processus mystérieux par lequel un sujet se transforme et s'enrichit psychiquement en prélevant de l'information dans son milieu de vie.

- **<u>Apprendre, un processus difficilement à la conscience du sujet :</u>**
  La prise de conscience par l'apprenant de sa réussite ou de son échec, en dehors de la note ou de l'appréciation de l'enseignant, nécessite quasiment un dédoublement de sa personne. Aider un élève à comprendre comment il apprend, c'est l'ouvrir à la conscience de sa propre conscience. D'où l'importance d'offrir aux élèves des activités qui leur permettront d'analyser leurs processus, leurs procédures, leurs stratégies pour en identifier des caractéristiques, les invariants susceptibles d'être transférés à de nouvelles situation.

- **<u>Apprendre, un processus difficilement objectivable pour au moins trois sortes de raisons :</u>**
  L'inscription dans le temps d'abord : L'apprentissage ne commence pas avec la scolarité. L'élève s'est construit antérieurement, par l'expérience, la lecture, l'imaginaire, les média, etc. L'apprentissage ne débute pas avec la parole de l'enseignant et il ne s'arrête pas non plus avec cette dernière. Un apprentissage réussi est un apprentissage transférable. Comme les situations de transfert sont inépuisables, on ne peut jamais affirmer qu'un apprentissage est réussi. Nous n'avons jamais réussi totalement à apprendre à nager, à jouer du piano, à résoudre des problèmes de mathématiques. On n'a jamais fini d'apprendre.

  La distinction entre processus et produit : L'apprentissage est le résultat d'un processus difficilement identifiable. Il se manifeste par un produit : la capacité à expliquer, à faire quelque chose, à être

  La multiplicité des manières d'apprendre : On peut apprendre en imitant ou en résolvant un problème, par inférences et analogies; on peut apprendre seul ou en équipe; on peut apprendre en expérimentant, en manipulant ou en recherchant une conceptualisation abstraite, un modèle. On peut apprendre de mille manières possibles, fréquemment combinées les unes aux autres.

4. Trois points de repère pour caractériser les apprentissages scolaires.

   - **<u>Apprendre, c'est trouver du sens dans une situation d'enseignement :</u>**
     Une situation d'enseignement est une situation en attente de sens pour l'apprenant. Ce n'est qu'à la condition d'investir du désir et d'être motivé par cette situation qu'un apprentissage est possible. Pour savoir, il faut avoir envie d'apprendre. Apprendre n'est pas un processus passif. C'est un processus actif et même réactif. L'enseignant a pour fonction d'installer des situations d'enseignement susceptibles de se transformer en situations d'apprentissage pour les élèves. Il doit aider les élèves à trouver du sens à l'école.

   - **<u>Apprendre, c'est maîtriser une habileté cognitive :</u>**
     À la fin de l'apprentissage, l'apprenant est capable d'une performance nouvelle dont il n'était pas capable au début de l'apprentissage. Apprendre, c'est savoir, pouvoir faire ou

parvenir à être, cette maîtrise n'étant assurée que si elle est transférable à de nouvelles situations. Apprendre, c'est comprendre pour pouvoir agir dans d'autres circonstances.

- **Apprendre c'est créer des ponts cognitifs entre des éléments de savoirs isolés :** L'apprentissage réussi est celui qui établit des ponts avec d'autres éléments de savoirs possédés antérieurement. Apprendre c'est relier et non isoler.

5. Les catégories de savoirs à enseigner.
   1. Les savoirs qui figurent aux programmes (connaissances déclaratives)
   2. Les savoirs métacognitifs qui recouvrent :
      - **Les conditions facilitantes** pour aborder un apprentissage soit la manière d'organiser son temps de travail. (connaissances procédurales)
      - **Les stratégies cognitives** soit l'identification du problème qu'ils ont à résoudre face à une tâche et à envisager les outils dont ils disposent. (connaissances procédurales)
      - **Les stratégies métacognitives** qui comprennent l'anticipation, la planification et les régulations (quand, comment, à quelles occasions, etc.). (connaissances conditionnelles)

Quatre catégories de situations d'enseignement sont possibles

	La LEÇON ou la CONFÉRENCE	La SITUATION-PROBLÈME	La CLASSE DIALOGUÉE	L'ACTIVITÉ D'IMITATION
Les PRÉSUPPOSÉS en faveur du choix de cette situation d'Apprentissage/Enseignant	Une économie du rapport entre masse des contenus à enseigner et le temps possible à leur consacrer	La dimension irremplaçable de l'activité personnelle de l'élève dans l'appropriation du savoir	Un mixte des deux précédents : on ne perd pas de temps car le maître dirige par ses questions et il pense faire participer les élèves.	L'efficacité assurée par le modèle donné à voir et la possibilité de tâtonner (faire et refaire.
L'activité principale de l'ÉLÈVE	Il écoute.	Il produit.	Il écoute et il répond.	Il imite par des essais renouvelés.
L'activité principale de l'ENSEIGNANT	Il expose.	Il donne des consignes initialise des confrontations, anime.	Il expose et de temps en temps questionne.	Il montre et corrige
Le RAPPORT des ACTIVITÉS de l'ENSEIGNANT par rapport à l'ÉLÈVE	Transmission/ Réception	Organisation et Animation Investigation-structuration	Transmission/ Réception	Transmission/ Imitation
Le DÉMARRAGE de l'activité insiste sur	- le choix du contenu - la problématique retenue - le plan de l'exposé	- l'énigme à résoudre - les contraintes et les ressources dont on dispose - le contrat didactique - l'organisation générale de la séance	- le choix du contenu - la problématique retenue - le plan de l'exposé	- la présentation du donné à voir ou à faire par l'expert - l'indication des difficultés à surmonter - le contrat didactique
La nature des ÉVALUATIONS SOMMATIVES généralement privilégiées	Des activités d'application ou de réinvestissement (rarement de transfert)	Des activités de transfert	Des activités d'application, de réinvestissement (rarement de transfert)	Des réplications
La PROGRESSION	Linéaire, prédéterminée	Aléatoire, à organiser grâce à des temps de structuration	Linéaire, prédéterminée	Linéaire, prédéterminée

Les quatre situations ont leur place. Il faut seulement s'en rendre compte et enseigner de façon plus ouverte et plus diversifiée pour ainsi rejoindre tous les enfants et répondre à leurs besoins spécifiques. Le métier d'enseignant se définit par les activités d'apprentissage des élèves et non pas par l'activité d'enseignement.

6. Cinq transformations nécessaires :

- Spécialistes de l'enseignement, les enseignants ont à devenir des spécialistes des apprentissages scolaires. Les enseignants sont sollicités à utiliser des approches pédagogiques diverses.
- Les enseignants ne peuvent plus envisager leur métier de manière individuelle, voire individualiste. Il faut se mettre d'accord sur les contenus et sur des évaluations communes.
- La prise en compte de l'hétérogénéité des élèves qui se substitue à l'homogénéité. On découvre que les élèves sont aussi divers que le sont les enseignants.
- Penser réussite et éducabilité pour tous.
- Aborder l'enseignement avec une vision d'éducation et pas uniquement une vision d'instruction.

ANNEXE II

Structurer et enrichir une phrase – La phrase élastique
Adaptation : Atelier Apprendre à Apprendre de René Bolduc
Troisième année

Résultats d'apprentissage poursuivis:

Permettre à l'élève:

- de comprendre la structure d'une phrase ;
- d'en reconnaître les différentes composantes (nom commun, verbe, etc.);
- de découvrir comment l'enrichir par l'ajout d'adjectifs qualificatifs et d'indices de lieu;
- de découvrir comment augmenter ses résultats dans le choix des informations, le vocabulaire et la structure de phrases.

Concepts ou messages à transmettre à l'élève:

Partant du principe que **« Écrire, c'est transmettre à l'autre les images que j'ai en tête »** et que **« Lire, c'est mettre dans ma tête les images que l'auteur avait dans sa tête au moment d'écrire le texte »**, les messages à transmettre sont les suivants :

- quand je prends l'habitude de décrire ou qualifier les choses, les personnes et les animaux dont je parle, je me fais mieux comprendre, mes images sont plus claires, mes textes sont plus intéressants et plus longs.
- quand je prends l'habitude de situer les choses et les événements dans l'espace, je me fais mieux comprendre je suis plus précis et le lecteur se retrouve mieux.

Préparation de matériel avant le déroulement de l'activité:

1. **Jeu:**
   Jeu de cartes permettant de structurer des phrases à partir de mots ou groupes de mots inscrits sur les cartes (jeu que j'ai adapté pour les classes d'immersion).

2. **Cartes:**
   Sur des cartons de couleur, reproduire en deux exemplaires et plastifier les cartes affichant les mots suivants :

   Qui (sujet) : bleu
   Quoi (complément) : vert
   Mots liens : blanc
   fait (verbe) : jaune pâle
   Où (lieu) : violet

Déroulement de l'activité:

1. Activation des connaissances antérieures :
   - ☺ Demander aux élèves ce qu'ils savent de la phrase : Qu'est-ce que c'est une phrase? Quelles sont les parties d'une phrase?
   - ☺ Demander aux élèves de donner des exemples de phrase. Identifier avec eux le « qui », le «fait » le « quoi », le « où », etc.
   - ☺ Distribuer aux élèves une feuille sur laquelle sont inscrits des exemples et des contre-exemples de phrases. Identifier les phrases et dites pourquoi certains énoncés ne sont pas des phrases complètes.

     Par exemple :

     Pierre et Paul chantent. (phrase)
     Quelle belle journée!
     Je mange une belle pomme rouge. (phrase)
     Spencer regarde la partie de hockey. (phrase)
     Au revoir et à demain!
     Joyeux Noël à tous les enfants!
     Chaque matin, nous allons à l'école. (phrase)
     Tu regardes la belle fleur. (phrase)
     À bientôt, mon ami.
     Michelle ne marche pas à la maison. (phrase)

2. Exploration : Les phrases rigolotes
   - ☺ Sur chaque carte de ce jeu, est inscrit et illustré un mot ou un groupe de mots représentant un « qui » (sujet), un « fait » (verbe), un « quoi » (complément) et un « où » (indice de lieu).
   - ☺ Distribuer une carte du jeu à chaque élève.
   - ☺ Placer sur le bord du tableau, les cartes de couleurs (cartes décrites au #2, lors de la préparation du matériel):

     Qui fait Quoi Où
   - ☺ Demander aux élèves qui a un « Qui », qui a un « Où », etc,
   - ☺ Inscrire les mots des cartes choisies au tableau pour constituer une phrase.

     Exemple :

     Des policiers efficaces *(qui)* rencontrent *(fait)* un martien curieux *(quoi)* à la cafétéria *(où)*.

     À noter : En troisième année en immersion, commencer ce jeu avec des phrases simples au présent. Toutefois, rappeler aux élèves qu'une phrase doit commencer par une majuscule et se terminer par un point. Revoir l'accord du pluriel pour les noms et les adjectifs (s) ainsi que pour les verbes (ent). Amorcer brièvement l'étude des adjectifs. Jouer ce jeu à quelques reprises en déplaçant le « Où ».

3. Pratique guidée : La phrase élastique (activité de modelage avec toute la classe) :
   - ☺ Après avoir vérifié et développé l'habileté des élèves à identifier la nature des mots (nom commun, nom propre, adjectif qualificatif, déterminant, verbe, etc.), demander à ceux-ci de nommer des noms communs (seulement) au hasard et à tour de rôle, mots que l'enseignant écrira sur des cartes éclairs. Ces mots feront partie de la banque des « mots-fous ».
   - ☺ Placer sur le bord du tableau ou fixer avec des aimants sur le tableau les cartes fabriquées Auparavant selon la structure suivante :

     Qui fait Quoi

☺ Piger deux mots-fous au hasard et demander aux élèves de faire une phrase avec ces deux mots selon la structure demandée et de l'écrire dans leur cahier.

Exemple : mots pigés : **singe – babouin**
Phrase : ***Le singe joue avec le babouin.***

☺ Demander aux élèves de compter le nombre de mots dans la phrase, de l'inscrire à la fin de la phrase :
Le singe joue avec le babouin. 6

☺ Faire lire à voix haute la phrase construite et ajuster si nécessaire.
N.B. : Le complément « Quoi » doit être un complément d'objet direct ou indirect et non un complément circonstanciel de temps, de lieu, etc.

☺ Ajouter au tableau la carte « Où» à la fin de la phrase. Demander aux élèves de nommer un mot ou un groupe de mots qui indique le lieu (ex : à l'école, dans la classe, dans la forêt, etc.). Une liste d'indice de lieux pourrait être affichée dans la salle de classe ou incluse dans une banque de mot, comme outil de référence pour les élèves.
Qui fait Quoi Où

Demander aux élèves de passer une ligne sur leur feuille, d'y écrire cette nouvelle phrase. Faire compter le nombre mots et le faire inscrire à la fin de la phrase. Faire lire la phrase à voix haute.
Le singe joue avec le babouin dans la jungle. 9

☺ Demander aux élèves ce qui a changé dans leur image dans leur tête par rapport à la première phrase.

☺ Demander maintenant aux élèves si l'on pourrait ajouter des mots à la phrase choisie pour l'enrichir, pour rendre nos images plus précises dans notre tête. Le but est de les amener à identifier l'adjectif qualificatif comme étant une façon de préciser ce dont on parle, de dire au lecteur comment sont les personnes, les animaux ou les choses dont on parle. Faire un remue-méninges d'adjectifs qualificatifs au tableau. Une liste d'adjectifs qualificatifs pourrait être affichée dans la salle de classe ou incluse dans une banque de mots comme outil de référence pour les élèves. Ajouter des adjectifs qualificatifs et demander aux élèves d'écrire cette nouvelle phrase dans le cahier. Faire compter le nombre de mots et l'écrire à la fin de la phrase. Faire lire la phrase à voix haute et demander aux élèves ce qui a changé dans l'image que l'on se fait dans notre tête:

Le singe énorme joue avec le babouin poilu dans la jungle touffue. 12

☺ Faire réaliser aux élèves que d'une toute petite phrase écrite au point de départ (Le singe joue avec le babouin.), on est passé à une phrase de 12 mots. Nous avons augmenté le nombre de mots, c'est vrai, mais nous avons surtout précisé avec des mots les images que nous avions dans notre tête pour que le lecteur nous comprenne mieux, pour que le lecteur puisse avoir dans sa tête les mêmes images que j'avais dans ma tête.

☺ Énoncer les principes, concepts ou messages que l'on voulait transmettre à l'élève au point de départ et en faire une affiche que l'on placera sur son bureau (en miniature) ou dans la classe :

« Quand je prends l'habitude de qualifier les choses, les personnes et les animaux dont je parle, je me fais mieux comprendre, mes images sont plus claires, mes textes sont plus intéressants et plus longs. » *« Quand je prends l'habitude de situer les choses et les événements dans un lieu, je me fais mieux comprendre, je suis plus précis et le lecteur se retrouve mieux. »*
4. Pratique coopérative (avec un partenaire) : ☺ Avec un partenaire, les élèves devront composer et enrichir une phrase en suivant le modèle et les principes décrits lors de la pratique guidée. ☺ Partager les phrases écrites avec toute la classe.
5. Activité autonome ☺ À cette étape, demander à l'élève de composer et d'enrichir une phrase de façon autonome. Il serait intéressant et amusant de faire illustrer ces phrases par les élèves. ☺ Partager les phrases écrites avec toute la classe.
6. Activité de réinvestissement : ☺ Distribuer aux élèves deux versions d'un texte intitulé « Où est mon chien Milou? ». Demande à l'élève de lire ce texte dans le but de dessiner le chien Milou et la fille qu'il a suivie. La première version du texte ne comprend aucun adjectif, aucun indice de temps ou de lieu. La deuxième version du texte comprend une description beaucoup plus complète de la fille et du chien. ☺ Amener l'élève à comparer les deux textes et à réaliser qu'il est beaucoup plus facile d'accomplir la tâche demandée avec l'aide de la deuxième version du texte. ☺ Cette activité permet à l'élève de réinvestir ce qu'il a appris au cours de l'atelier et de comprendre l'importance de l'utilisation des adjectifs et des indices de lieu.
7. Activité de transfert : ☺ Pour favoriser le transfert de cette apprentissage, l'enseignant devra revenir et ce, à plusieurs reprises, sur les messages et les concepts acquis lors des leçons précédentes. Celui-ci devra encourager les élèves à enrichir leurs phrases durant les activités d'écriture et ce dans différentes matières (études sociales, sciences, etc.). Les affiches réalisées auparavant pourront servir d'appui lors des activités d'écriture.

ANNEXE III

Structurer et enrichir une phrase – La phrase élastique
Adaptation : Atelier Apprendre à Apprendre de René Bolduc
Cinquième et sixième année

Résultats d'apprentissage poursuivis:

Permettre à l'élève:

- de comprendre la structure d'une phrase ;
- d'en reconnaître les différentes composantes (nom commun, verbe, etc.);
- de découvrir comment l'enrichir par l'ajout d'adjectifs qualificatifs, d'adverbes, d'indices de temps et de lieu;
- de découvrir comment augmenter ses résultats dans le choix des informations, le vocabulaire et la structure de phrases.

Concepts ou messages à transmettre à l'élève:

Partant du principe que « **Écrire, c'est transmettre à l'autre les images que j'ai en tête** » et que « **Lire, c'est mettre dans ma tête les images que l'auteur avait dans sa tête au moment d'écrire le texte** », les messages à transmettre sont les suivants :

- quand je prends l'habitude de décrire ou qualifier les choses, les personnes et les animaux dont je parle, je me fais mieux comprendre, mes images sont plus claires, mes textes sont plus intéressants et plus longs.
- quand je prends l'habitude de situer les choses et les événements dans l'espace, je me fais mieux comprendre je suis plus précis et le lecteur se retrouve mieux.

Préparation de matériel avant le déroulement de l'activité:

1. **Jeu:**
   Jeu de cartes permettant de structurer des phrases à partir de mots ou groupes de mots inscrits sur les cartes (jeu que j'ai adapté pour les classes d'immersion).

2. **Cartes:**
   Sur des cartons de couleur, reproduire en deux exemplaires et plastifier les cartes affichant les mots suivants :

   Qui (sujet) : bleu
   Quoi (complément) : vert
   Mots liens : blanc
   Comment : orangé
   fait (verbe) : jaune pâle
   Où (lieu) : violet
   Quand : rose

Déroulement de l'activité:

1. Activation des connaissances antérieures :

- ☺ Demander aux élèves ce qu'ils savent de la phrase : Qu'est-ce que c'est une phrase? Quelles sont les parties d'une phrase?
- ☺ Demander aux élèves de donner des exemples de phrase. Identifier avec eux le « qui », le «fait », le « quoi », le « où », le « quand », le « comment »,etc.
- ☺ Distribuer aux élèves une feuille sur laquelle sont inscrits des exemples et des contre-exemples de phrases. Identifier les phrases et dites pourquoi certains énoncés ne sont pas des phrases complètes.

  Par exemple :

  Pierre et Paul chantaient. (phrase)
  Nous partirons en voyage demain. (phrase)
  Dans les prochains jours
  À l'école demain
  Autrefois, les gens dansaient autour d'un feu de bois. (phrase)
  J'admire la jolie fleur rose. (phrase)
  Voici les grands rêves d'un voyageur.
  Marie et Jean rêvent de partir en voilier. (phrase)
  Demain, nous ne partirons pas avec les autres élèves. (phrase)
  Noël, quelle belle fête de famille pour tous.

2. Exploration : Les phrases rigolotes

- ☺ Sur chaque carte de ce jeu, est inscrit et illustré un mot ou un groupe de mots représentant un «qui » (sujet), un « fait » (verbe), un « quoi » (complément), un « où » (indice de lieu) et un « quand » (indice de temps).
- ☺ Distribuer une carte du jeu à chaque élève.
- ☺ Placer sur le bord du tableau, les cartes de couleurs (cartes décrites au #2, lors de la préparation du matériel):

  Quand Qui fait Quoi Où

- ☺ Demander aux élèves qui a un « Qui », qui a un « Où », etc,
- ☺ Inscrire les mots des cartes choisies au tableau pour constituer une phrase.

  Exemple :

  L'année dernière (quand), des policiers efficaces *(qui)* ont rencontré *(fait)* un martien curieux *(quoi)* à la cafétéria *(où).*

3. Pratique guidée : Les mots-fous (activité de modelage avec toute la classe) :

- ☺ Après avoir vérifié et développé l'habileté des élèves à identifier la nature des mots (nom commun, nom propre, adjectif qualificatif, déterminant, verbe, etc.), demander à ceux-ci de nommer des noms communs (seulement) au hasard et à tour de rôle, mots que l'enseignant écrira sur des cartes éclairs. Ces mots feront partie de la banque des « mots-fous ».
- ☺ Placer sur le bord du tableau ou fixer avec des aimants sur le tableau les cartes fabriquées auparavant, selon la structure suivante :

  Qui fait Quoi

- ☺ Piger deux mots-fous au hasard et demander aux élèves de faire une phrase avec ces deux mots selon la structure demandée et de l'écrire dans leur cahier.

Exemple : mots pigés : **singe - babouin**
Phrase : ***Le singe joue avec le babouin.***

☺ Demander aux élèves de compter le nombre de mots dans la phrase, de l'inscrire à la fin de la phrase:
Le singe joue avec le babouin. 6

☺ Faire lire à voix haute la phrase construite et ajuster si nécessaire.
N.B. : Le complément « Quoi » doit être un complément d'objet direct ou indirect et non un complément circonstanciel de temps, de lieu, etc.

☺ Ajouter au tableau la carte « Quand» en début de phrase. Demander aux élèves de nommer un mot ou un groupe de mots qui indique le temps (ex : hier, demain, l'année dernière, etc.).
Une liste d'indice de temps pourrait être affichée dans la salle de classe ou incluse dans une banque de mot, comme outil de référence pour les élèves.
Quand Qui fait Quoi

Demander aux élèves de passer une ligne sur leur feuille, d'y écrire cette nouvelle phrase.
Faire compter le nombre mots et le faire inscrire à la fin de la phrase. Faire lire la phrase à voix Haute et faire remarquer aux élèves que quand il y a un "Quand" en début de phrase, on doit placer une virgule après le "Quand".
L'année passée, le singe jouait avec le babouin. 9

☺ Demander aux élèves ce qui a changé dans leur image dans leur tête par rapport à la première phrase.

☺ Répéter la même démarche en ajoutant un "Où" à la fin de la phrase.
Quand Qui fait Quoi Où

L'année passée, le singe jouait avec le babouin dans la jungle. 12

☺ Déplacer la carte « Où » au tableau pour présenter la structure :
Quand Où Qui fait Quoi

☺ Demander aux élèves de passer une ligne et de réécrire la même phrase que celle écrite précédemment mais selon la nouvelle structure présentée au tableau. Faire marquer aux élèves que quand il y un « Où » placé en début de phrase, on doit aussi placer une virgule tout de suite après le « Où ».

L'année passée, dans la jungle, le singe jouait avec le babouin. 12

☺ Déplacer le « Où » et le « Quand » selon la structure suivante:
Où Quand Qui fait Quoi

☺ Demander aux élèves de passer une ligne et de réécrire la même phrase que celle écrite précédemment mais selon la nouvelle structure présentée au tableau.
Toujours faire compter le nombre de mots et faire lire la phrase à voix haute.
Dans la jungle, l'année passée, le singe jouait avec le babouin. 12

☺ Déplacer à nouveau le « Où » et le « Quand » selon la structure suivante. Répéter l'étape précédente.

Où Qui fait Quoi Quand

Dans la jungle, le singe jouait avec le babouin l'année passée. 12

☺ Déplacer à nouveau le « Où » et le « Quand » selon la structure suivante. Demander aux élèves de passer une ligne et d'écrire la phrase dans leur cahier. Toujours faire compter le nombre de mots et faire lire la phrase à voix haute.

Qui fait Quoi Quand Où

Le singe jouait avec le babouin l'année passée dans la jungle. 12

☺ Demander aux élèves si leur image dans leur tête a changé depuis la 4ième phrase.
Est-ce que le nombre de mots a changé? Y a-t-il une phrase que tu préfères dans les 5 dernières phrases que nous avons écrites? Si oui, souligne cette phrase.

☺ Demander maintenant aux élèves si l'on pourrait ajouter des mots à la phrase choisie pour l'enrichir, pour rendre nos images plus précises dans notre tête. Le but est de les amener à identifier l'adjectif qualificatif comme étant une façon de préciser ce dont on parle, de dire au lecteur comment sont les personnes, les animaux ou les choses dont on parle. Faire un remue-méninges d'adjectifs qualificatifs au tableau. Une liste d'adjectifs qualificatifs pourrait être affichée dans la salle de classe ou incluse dans une banque de mots comme outil de référence pour les élèves. Ajouter des adjectifs qualificatifs et demander aux élèves d'écrire cette nouvelle phrase dans le cahier. Faire compter le nombre de mots et l'écrire à la fin de la phrase. Faire lire la phrase à voix haute et demander aux élèves ce qui a changé dans l'image que l'on se fait dans notre tête:
L'année passée, le singe énorme jouait avec le babouin poilu dans la jungle. 14

☺ Laisser les élèves s'exprimer et leur demander si l'on pourrait encore ajouter autre chose à notre phrase pour l'enrichir davantage. Introduire le « Comment » (adverbe), expliquer ce que c'est, où il se place dans une phrase et à quoi il sert (il sert à dire comment se fait l'action, de quelle manière - ad - verbe/ad jectif : ils ont le même rôle mais l'adverbe va avec le verbe. Démontrer certaines actions devant les élèves en lien avec les images qu'ils se font dans leur tête.

Je marche lentement...
Je marche paresseusement...
Je marche rapidement...
Je marche impatiemment...

Faire un remue-méninges d'adverbes au tableau. Une liste d'adverbes pourrait être affichée dans la salle de classe ou incluse dans une banque de mots comme outil de référence pour les élèves.

☺ Réécrire une dernière fois notre phrase (celle écrite précédemment) en y ajoutant un adverbe (Comment) à notre mot d'action. Compter les mots.

L'année passée, le singe énorme jouait agressivement avec le babouin poilu dans la jungle. 15

☺ Faire réaliser aux élèves que d'une toute petite phrase écrite au point de départ (Le singe joue avec le babouin.), on est passé à une phrase de 15 mots. Nous avons augmenté le nombre de mots, c'est vrai, mais nous avons surtout précisé avec des mots les images que nous avions dans notre tête pour que le lecteur nous comprenne mieux, pour que le lecteur puisse avoir dans sa tête les mêmes images que j'avais dans ma tête.

- ☺ Énoncer les principes, concepts ou messages que l'on voulait transmettre à l'élève au point de départ et en faire une affiche que l'on placera sur son bureau (en miniature) ou dans la classe :

  « Quand je prends l'habitude de qualifier les choses, les personnes et les animaux dont je parle, je me fais mieux comprendre, mes images sont plus claires, mes textes sont plus intéressants et plus longs. »

  « Quand je prends l'habitude de situer les choses et les événements dans le temps et l'espace, je me fais mieux comprendre, je suis plus précis et le lecteur se retrouve mieux. »

4. Pratique coopérative (avec un partenaire) :
   - ☺ Avec un partenaire, les élèves devront composer et enrichir une phrase en suivant le modèle et les principes décrits lors de la pratique guidée.
   - ☺ Partager les phrases écrites avec toute la classe.

5. Activité autonome
   - ☺ À cette étape, demander à l'élève de composer et d'enrichir une phrase de façon autonome. Il serait intéressant et amusant de faire illustrer ces phrases par les élèves.
   - ☺ Partager les phrases écrites avec toute la classe.

6. Activité de réinvestissement :
   - ☺ Distribuer aux élèves un texte intitulé « Où est mon chien Milou? ». Ce texte ne comprend aucun adjectif, aucun indice de lieu ou de temps. L'élève doit enrichir les phrases du texte dans le but de rendre le texte plus long, plus clair et plus précis.
   - ☺ Une fois son texte terminé, il le remettra à un élève de la deuxième année en lui demandant de lire son texte et d'illustrer le chien Milou ainsi que la fille qu'il a suivie.
   - ☺ Par cette activité, l'élève pourra évaluer la précision et la clarté de son texte.

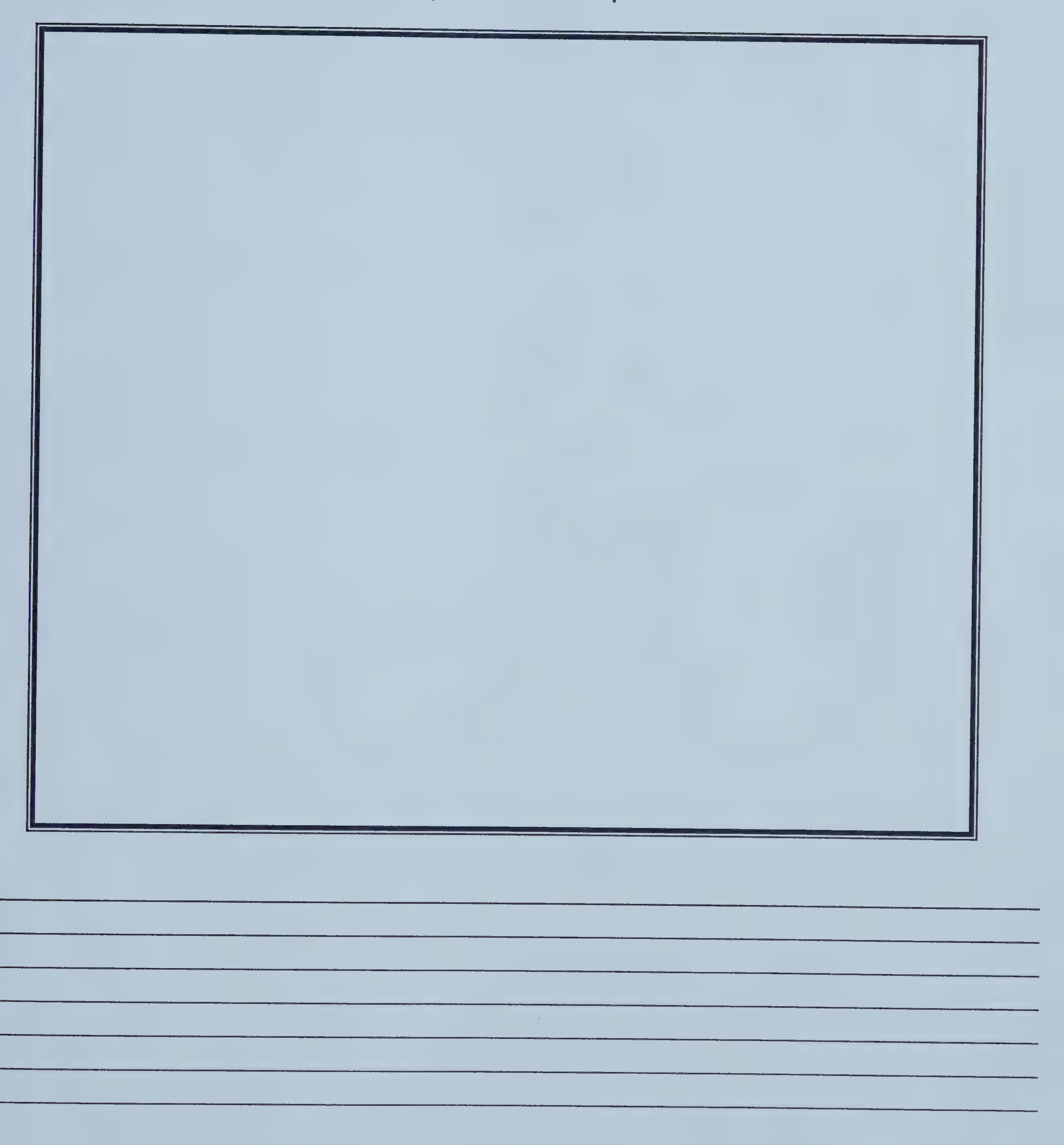
7. Activité de transfert :
   - ☺ Pour favoriser le transfert de cette apprentissage, l'enseignant devra revenir et ce, à plusieurs reprises, sur les messages et les concepts acquis lors des leçons précédentes.
     Celui-ci devra encourager les élèves à enrichir leurs phrases durant les activités d'écriture et ce dans différentes matières (études sociales, sciences, etc.). Les affiches réalisées auparavant pourront servir d'appui lors des activités d'écriture.

ANNEXE IV

ANNEXE V

ANNEXE VI

Ma phrase élastique



ANNEXE VII

Où est mon chien Milou?

Nicolas marchait avec sa maman.

Nicolas a perdu son chien Milou.

Il a cherché partout, partout.

Une dame lui a dit que son chien a suivi une fille.

Peux-tu faire le dessin de Milou et de la fille pour aider Nicolas à retrouver son chien?

Où est mon chien Milou?

Nicolas marche avec sa maman sur la plage.

Nicolas a perdu son chien Milou.

Il a cherché partout, partout.

Une vieille dame lui a dit que son chien a suivi une petite fille qui portait une jupe rayée.

Elle avait les cheveux noirs bouclés.

Elle n'avait pas de rubans dans les cheveux.

Elle portait une blouse avec une poche.

Milou est un gros chien.

Milou est noir et blanc avec un museau pointu.

Il aime jouer dans le sable et se baigner dans l'eau.

Peux-tu faire le dessin de Milou et de la fille pour aider Nicolas à retrouver son chien?

ANNEXE VIII

ENTREVUE INITIALE (SEMI DIRIGÉE)

Questionnaire pour les enseignants

1. À quel niveau scolaire enseignez-vous?

2. Quelles matières enseignez-vous?

3. Quelles habiletés d'écriture voulez-vous que vos élèves aient maîtrisées à la fin de l'année scolaire?

4. En moyenne, combien de temps (pourcentage) accordez-vous à l'enseignement de l'écriture par semaine dans votre classe?

5. Quels types de productions écrites vos élèves réalisent-ils au cours de l'année?

6. Quels genres d'activités d'écriture incorporez-vous dans votre enseignement?

7. Quels sont vos plus grands défis en ce qui concerne l'enseignement de l'écriture?

8. Décrivez les stratégies que vous utilisez pour enseigner l'écriture à vos élèves?

9. Quelles stratégies pourraient vous faciliter la tâche dans votre enseignement de l'écriture?

10. Connaissez-vous la démarche pédagogique de l'Actualisation du Potentiel Intellectuel (API)? Si oui, dites-moi ce que vous connaissez sur ce sujet.

11. Avez-vous déjà partagé vos réussites et vos défis face à l'enseignement de l'écriture avec certains de vos collègues? Si oui, pouvez-vous me décrire votre expérience?

12. Que connaissez-vous au sujet des communautés professionnelles d'apprentissage?

13. Comment pourrait vous aider une démarche de la sorte dans votre enseignement de l'écriture en immersion?

ANNEXE IX

Questionnaire pour les élèves (3[ième] année)

1. Mon niveau scolaire : ________________

2. Mon âge : ______________________

3. Est-ce que tu aimes écrire? Pourquoi?

____

____

4. Quel genre de textes aimes-tu écrire (journal, histoire fictive, poème, informative) ?

____

____

____

5. Est-ce que tu trouves que c'est facile d'écrire en français? Pourquoi?

____

____

____

____

6. Que fais-tu quand tu as des difficultés à réaliser une tâche à l'écrit?

____

____

____

7. Qu'est-ce qui pourrait t'aider à réaliser une tâche à l'écrit plus facilement?

____

____

____

8. Qu'est-ce qui se passe dans ta tête lorsqu'on te demande de réaliser une tâche d'écriture?

____

____

Questionnaire pour les élèves (6ième année)

1. Niveau scolaire : ____________________

2. Âge : ____________________

3. Est-ce que tu aimes réaliser des activités d'écriture? Pourquoi?

____

____

4. Quelle genre de projets d'écriture aimes-tu réaliser (journal, poème, texte information)?

____

____

5. Quelles sont les difficultés que tu rencontres lorsqu'on te demande de réaliser un projet d'écriture?

____

____

____

6. Quelles stratégies utilises-tu lorsque tu as des difficultés :

   a) à écrire, à composer?

____

____

   b) à corriger?

____

____

7. Qu'est-ce qui pourrait t'aider à réaliser tes activités d'écriture plus facilement?

____

____

8. Qu'est-ce qui se passe dans ta tête lorsqu'on te demande de réaliser une tâche d'écriture?

____

____

ANNEXE X

Fiche de réflexion pour les enseignants

Entrevue finale semi-dirigée

1. Comment ce projet de partenariat (communautés professionnelles d'apprentissage et accompagnement en salle de classe) vous a aidé à acquérir de nouvelles connaissances concernant l'approche pédagogique de l'API?

2. De quelle manière ce partenariat a-t-il favorisé un meilleur transfert des connaissances théoriques que vous avez acquises dans votre pratique pédagogique?

3. Dans quels autres domaines de votre enseignement aimeriez-vous voir ce partenariat s'établir?

4. Selon vous, qu'est-ce qui pourrait faciliter un partenariat de la sorte?

5. Selon vous, quels ont été les effets d'un atelier comme celui de « La phrase élastique » sur le développement des compétences à l'écrit chez vos élèves?

6. Que pensez-vous du programme de l'API et de son effet sur l'enseignement de compétences à l'écrit chez les élèves en immersion? Quels en sont les avantages et les désavantages?

7. Que pensez-vous du rôle de l'enseignante ressource au sein d'un programme comme celui de l'API?

8. Comment des ateliers de la sorte pourraient vous être utiles dans votre enseignement en contexte d'immersion?

ANNEXE XI

L'atelier « La phrase élastique »

Fiche de réflexion pour les élèves (3ième année)

1. Qu'as-tu appris de nouveau à la suite de l'atelier « La phrase élastique »?

___

___

___

___

2. Quel message as-tu retenu de cet atelier?

___

___

___

3. Comment penses-tu qu'un atelier comme celui-ci peut t'aider à écrire plus facilement en français?

___

___

___

4. Peux-tu me donner d'autres exemples d'atelier qui pourrait t'aider devant une tâche d'écriture?

___

___

5. Qu'est-ce qui se passe maintenant dans ta tête lorsqu'on te demande de réaliser une tâche d'écriture?

___

___

___

BIBLIOGRAPHIE

AUDY, P. (1993). *A.P.I. : une approche visant l'actualisation du potentiel intellectuel,* Université du Québec en Abitibi-Témiscamingue, Octobre, 60 p.

AUDY, P. (1994). La prévention des déséquilibres personnels et sociaux par la médiation des principes de vie, *Revue québécoise de psychologie*, 15, 2, 129 – 151

AUDY, F. RUPH et M. RICHARD (1993). La prévention des échecs et des abandons scolaires par l'Actualisation du Potentiel Intellectuel, *Revue québécoise de psychologie*, 14, 1, 151 – 189.

BILASH O. (1997). *Planning for Writing Instruction in a Middle Years Immersion/Partial Immersion Setting*, University of Alberta, 17 p.

BISSONNETTE S. et M. RICHARD (2001). *Comment construire des compétences en classe,* Chenelière/McGraw-Hill, Montréal, 2001, 138 p.

BOLDUC R. et M. FRÉCHETTE (1996). Quand l'orthopédagogue s'intègre au quotidien, *Vie Pédagogique,* 112, Septembre – Octobre, Québec, 7 – 10

BOLDUC R. et M. FRÉCHETTE (1995). *Les ateliers « Apprendre à apprendre »,* Les ateliers « Apprendre à apprendre » inc. Québec

DEVELAY, M. (1996). *Peut-on former les enseignants?* ESF, Paris, 156 p.

DUFOUR R. et R. EAKER (1998). *Professional Learning Communities at Work,* ASCD, Virginie, 338 p.

DUFOUR, R (1999). The School as a Learning Organization : Recommendations for school improvement, *NASSP Bulletin*, Avril.

EAKER R., R. DUFOURDUFOUR et R. BURNETTE (2002). *Getting started, Reculturing Schools to Become Professional Learning Communities,* National Educational Service, Indiana, 184 p.

FULLAN M. (2001). *Leading in a culture of change,* Jossey-Bass, San-Francisco,162 p.

OUELLET Y. (1998). *Partenariat et gestion de changement planifié en vue d'un plus haut degré de professionnalisation des enseignants,*15, 1, Mars http://www.afides.qc.ca/rde/56/ouellet2.html

PAQUETTE C. (1996). Portrait d'une école qui a de l'avenir, *Vie pédagogique*, 100, septembre - octobre, Québec, 6 - 20.

RAY, B. (1998) *Faire la classe à l'école élémentaire,* ESF, Paris, 127 p.

RUBAN, F. (1996). *French Immersion culture and collegiality,* Thèse de maîtrise publiée, Université de l'Alberta, Edmonton, 111 p.

RUPH, F. (1994). *La médiation des stratégies cognitives. Manuel pratique pour préparer des leçons de médiation dans le cadre du Programme en efficience cognitive de l'UQAT,* Université du Québec en Abitibi-Témiscamingue, 2, 113 p.

TARDIF J. (1998). *Intégrer les nouvelles technologies de l'information,* ESF, Paris, 127 p.

TARDIF J. (2000). Un défi pour la gestion du changement, *Le point en administration scolaire*, 2, 4, Ministère de l'Éducation du Québec, 6 - 9.

TRUDEL J. et J. PELCHAT. *L'API Illustré,* http://www.api-illustree.v3w.net/PierreAudy.htm

University of Alberta

Library Release Form

Name of Author: Gidget Bouchard

Title of the Research Project: L'apprentissage en ligne : une étude de cas

Degree: Maîtrise en sciences de l'éducation – Études en langues et culture

Year this Degree Granted: 2003

University of Alberta

L'apprentissage en ligne : une étude de cas

par

Gidget Bouchard

Activité de synthèse soumise à la Faculty of Graduate Studies and Research
en vue de l'obtention du diplôme de

Maîtrise en sciences de l'éducation – Études en langue et culture

Faculté Saint-Jean

Edmonton, Alberta

Été 2003

University of Alberta

Faculty of Graduate Studies and Research

Nous, soussignés, certifions avoir lu l'activité de synthèse intitulée L'apprentissage en ligne : une étude de cas, présentée par Gidget Bouchard en vue de l'obtention du diplôme de Maîtrise en sciences de l'éducation, Études en langue et culture, et recommandons qu'elle soit acceptée par la Faculté des études supérieures.

ABSTRACT

In this age of computer technology, more and more students are choosing online learning as an alternative to traditional classrooms. This new educational approach has Alberta school boards and the provincial government switching gears to accommodate an ever increasing amount of students opting toward cyberschooling. The following project is a case study of one student's experience with cyberschooling and the impact of online learning on the global development of that student. The case study conducted via a series of interviews elevates awareness and provides insight on the ability of online learning to meet the cognitive and affective needs of Alberta students.

RÉSUMÉ

L'ère de l'informatisation permet la possibilité à un plus grand nombre d'élèves à choisir l'apprentissage en ligne en tant que programme alternatif à l'école traditionnelle. Les conseils scolaires albertains ainsi que le gouvernement provincial ont la tâche de combler la demande croissante des élèves qui choisissent la nouvelle approche de l'apprentissage en ligne.
Le projet suivant est une étude de cas de l'expérience d'une élève suivant un programme d'apprentissage en ligne dans une école virtuelle et de l'impact de cet apprentissage sur son développement global. Par une série d'entrevues, l'étude de cas expose l'habileté de l'apprentissage en ligne à répondre aux besoins affectifs et cognitifs des élèves de l'Alberta.

DÉDICACE

Je dédie cette recherche à mon mari, Chad Jenkins, parce que sans lui je n’aurais pas eu le courage.

REMERCIEMENTS

Je remercie mon professeure, Lucille Mandin, de son appui et de son encouragement.
Je suis reconnaissante du support que j'ai reçu de mes parents, Laurier et Lorraine, et de ma soeur Jo-Anne ainsi que de mes enfants Zoé, Maïa et Christopher.

TABLE DES MATIÈRES

Première partie

Introduction

Mise en situation

Qui aurait pu prédire, il y a dix ans, que les élèves de l'Alberta pourraient recevoir un diplôme d'études secondaires branchés à leur ordinateur? Cette possibilité semble avoir été concue dans un roman de science fiction. Mais non, c'est une réalité qui a été adoptée par plusieurs conseils scolaires de la province de l'Alberta. Depuis 1995, 23 écoles virtuelles ont vu le jour en Alberta. Présentement, 42 conseils scolaires offrent des cours en ligne. L'apprentissage en ligne est une approche pédagogique en essor. La province de l'Alberta est la première au Canada à offrir cette pratique éducative et continue à maintenir son statut d'innovateur en éducation en ligne. À travers la province, les divers partenaires en éducation s'investissent dans l'apprentissage en ligne. Les conseils scolaires forment des partenariats afin de pouvoir mieux servir la population estudiantine. Le Ministère d'apprentissage de la province de l'Alberta considère même, dans un avenir rapproché l'administration des tests standardisés par Internet. Les recherches sur l'éducation en ligne commencent à croître. Il reste toutefois à savoir si l'apprentissage en ligne est une pratique éducative bénéfique pour nos jeunes apprenants.

Objectif de cette étude

Il y a plus d'un an aujourd'hui que j'étais dans le foyer d'un grand centre de jeux vidéo à attendre ma fille aînée qui participait à une activité avec les membres de

son groupe de Guides. La conversation entre deux parents m'a intriguée. J'ai prêté l'oreille discrètement pour un moment avant de m'insérer dans leur dialogue portant sur l'apprentissage en ligne. En tant que professeur, je m'intéresse aux nouvelles approches et aux pratiques pédagogiques innovatrices. Lors de cette conversation, la notion des cours en ligne s'est ajoutée aux possiblités d'approches pour éduquer un enfant. C'est à ce moment que plusieurs questions ont émergé pour moi. Pourquoi choisir une école virtuelle au lieu d'une école traditionnelle? Quel type d'apprenant peut réussir dans un programme en ligne? Et plus spécifiquement, est-ce que les cours en ligne répondent aux besoins de l'apprenant? J'ai donc choisi de faire une étude de cas d'une élève qui a suivi un programme en ligne. Je voulais évaluer l'impact de cette éducation en ligne sur cette élève en analysant son expérience. L'apprentissage en ligne est donc devenu le sujet de ma recherche. Cette recherche a pour but de répondre aux questions suivantes concernant les bénéfices des cours en ligne.

Ce projet est divisé en six parties. La première partie sert d'introduction au projet de recherche et présente l'objectif de l'étude, la structure de l'étude et en dernier lieu la définition des termes employés. Dans la deuxième partie, vous retrouverez la récension des écrits récents qui portent sur les expériences de différentes organisations éducatives à développer l'apprentissage en ligne en tant qu'approche alternative pour l'enseignement traditionnel. La plupart des études de l'apprentissage en ligne effectuée aux États-Unis soulève des problèmes associés à l'enseignement-même de la matière et aux coûts

considérables de l'infrastructure. Il y a toutefois plusieurs avantages à l'apprentissage en ligne pour l'apprenant tels que l'accélération dans une ou plusieurs matières, l'accès aux cours qui ne sont pas offerts dans une région ou même le rattrapage dans une matière donnée (Trotter 2002). La troisième partie explique la mise sur pied d'une école virtuelle dans un conseil scolaire en Alberta de ses premières classes en ligne jusqu'au présent. Le conseil scolaire en question a fondé la première école virtuelle de la province de l'Alberta pour offrir des cours en ligne à leurs élèves. Le but de cette commission scolaire est non seulement mieux desservir les élèves de leur région mais aussi d'en attirer d'autres. Dans la quatrième partie, la méthodologie et la raison pour laquelle j'ai choisi une étude de cas pour mon projet sont présentées. Vous y retrouverez la démarche pour les entrevues des participants. C'est dans la cinquième partie que j'ai inclus l'interprétation des entrevues. Un portrait de l'élève interviewé et les thèmes qui ont émergé se situent dans cette partie.
Nous tirons donc une conclusion de l'impact de l'apprentissage en ligne sur l'élève en dernier lieu. En me basant sur l'expérience de l'élève en question, les aspects positifs et les limitations de l'école virtuelle sont présentés afin de pouvoir évaluer l'effet de l'apprentissage en ligne sur les apprenants.

Définition des termes employés

L'apprentissage en ligne, les cours en ligne, l'éducation en ligne: Pour les buts de ce projet de recherche, ces expressions sont utilisées en tant que synonymes. L'éducation en ligne est une méthode pédagogique de l'éducation à

distance en se servant de l'internet et d'un ordinateur comme outils de communication entre l'apprenant et le centre éducatif.

L'école virtuelle : L'école virtuelle est le centre éducatif qui utilise une pratique d'enseignement par internet. Cette école n'a pas de contraintes de temps ni de lieu.

Deuxième partie

La récension des écrits

Le recours à la technologie comme stratégie pédagogique est une approche pédagogique innovatrice peu étudiée au Canada. La majorité des écrits analytiques de l'apprentissage en ligne date seulement d'un maximum de trois ans. La plupart des études proviennent des États-Unis qui comptent plus que 70 p. 100 des cours en ligne dans le monde (Froese-Germain, 2003). De plus, très peu des articles portent sur les écoles secondaires puisque la plupart des recherches discutent de l'éducation en ligne des institutions post-secondaires. Le coût considérable de la technologie fait que le grand pourcentage des cours en ligne ont été offerts principalement aux étudiants à distance des universités et des collèges ainsi qu'aux professionnels dans le secteur privé. Ce n'est que tout récemment que les conseils scolaires des écoles élémentaires et secondaires s'ajoutent à la longue liste des institutions qui développent ce service éducatif aux jeunes apprenants à l'élémentaire et au secondaire.

Les besoins de l'apprenant

Des études récentes en éducation mettent en évidence le fait que les apprenants ne font pas partie d'une collectivité uniforme. Chaque apprenant possède des besoins spécifiques, particuliers à leur personnalité et à leur contexte personnel. De nos jours, il y a plus de variétés dans les stratégies pédagogiques, plus de choix d'écoles, plus de choix de programmes, plus d'adaptation scolaire, etc. dans le but de répondre aux besoins des apprenants. L'apprentissage en ligne est un exemple d'une nouvelle approche pédagogique afin de répondre à ces besoins. L'apprentissage en ligne est attirant comme approche d'enseignement aux élèves qui ne peuvent pas ou choisissent de ne pas suivre des cours traditionnels (MacGregor, 2002). Selon MacGregor, les contraintes géographiques et les conflits d'horaire influencent ceux qui choisissent de suivre des cours en ligne. Le chercheur Andrew Trotter, dans Education Week, cite que les cours en ligne ont le but de servir plusieurs types d'élèves, incluant ceux qui veulent accélérer leur apprentissage ou ceux qui veulent se rattraper. Selon un article du journal Observer de Sarnia (2003), la capacité d'étudier en ligne permet aux élèves la possibilité d'être plus flexible avec leur horaire de cours afin de pouvoir se concentrer sur leur réussite scolaire ou sportive. L'article présente le cas d'une élève qui s'entraîne en gymnastique et la flexibilité qu'elle a dans ses études grâce à son inscription dans une école virtuelle. Dans un article du Calgary Herald (2003), l'apprentissage en ligne est une approche efficace pour les élèves qui veulent travailler à leur propre vitesse. Ceci devient la devise informelle de l'apprentissage en ligne: n'importe quand, n'importe où et

à n'importe quel rythme (any time, any where and any pace). Certains élèves préfèrent travailler à leur propre vitesse sans distractions ni interruptions des bruits de la classe (Calgary Herald, 2003). Selon un directeur d'une école virtuelle (Edmonton Journal, 1999 octobre), les apprenants en ligne se catégorisent comme tels:

- les élèves qui ont des maladies chroniques
- les athlètes qui demandent un horaire flexible
- les doués qui veulent s'accélérer
- les élèves qui suivent les cours à domicile
- les apprenants qui ne se conforment pas à la structure d'une école traditionnelle.

L'apprentissage en ligne est une stratégie pédagogique qui est efficace pour un certain type d' apprenant. Compte tenu la situation personnelle de l'apprenant, sa personnalité est aussi un facteur qui affecte le rendement scolaire de l'apprenant en ligne. Selon une étude récente basée sur la personnalité des apprenants en ligne, la majorité de ces élèves ont tendance à être plus introvertis, plus serviables et plus responsables (MacGregor, 2002). Bien que cette recherche a été effectuée auprès des étudiants au niveau post-secondaire aux États-Unis, les résultats de l'étude sont valables dans le sens que l'étude a analysé la personnalité des apprenants en ligne en comparaison avec la personnalité des apprenants dans une classe traditionnelle. L'étude de MacGregor a analysé la personnalité des deux groupes d'apprenants (en ligne et

dans une classe traditionnelle) qui suivaient le même cours à un collège américain. Le cours était offert aux deux groupes d'analyse par le même professeur, au même collège, et dans la même ville. La conclusion de la recherche de MacGregor démontre qu'il existe des différences dans la personnalité des apprenants en ligne et des apprenants dans les classes traditionnelles. La réussite de l'apprenant en ligne dépend non seulement de son type de personnalité mais aussi de la capacité du programme en ligne à répondre aux besoins de l'apprenant pour ce qui est de son contexte personnel.

L'éducation en ligne est non seulement un service aux apprenants mais aussi avantageux au gouvernement provincial albertain. Selon Froese-Germain 2003, l'apprentissage en ligne est un moyen de réduire le nombre d'enseignant, d'enseignantes et d'écoles (ou d'éviter de construire de nouvelles écoles traditionnelles) et d'assurer ainsi un meilleur rapport coût efficacité à une époque de compression des budgets en éducation. Le nombre d'élèves qui s'inscrivent dans les cours en ligne augmente considérablement depuis l'an 2000. En 1999, il y avait 3 700 élèves à temps plein et 2 000 élèves à temps partiel dans les 22 écoles virtuelles à travers la province (Edmonton Journal, 1999 novembre). Pendant l'année scolaire 2002-2003, il y avait 4 700 élèves à temps plein et 4 000 élèves à temps partiel dans un programme en ligne selon le site web d'Alberta Learning. Le gouvernement provincial profite de cette clientèle d'élèves qui réclament un service d'internet plus rapide et de meilleure qualité. En partenariat avec des compagnies privées, notamment Bell West et Axia

NetMedia, le gouvernement construit présentement un réseau de 13 000 kilomètres de fibres optiques appelé SuperNet (National Post, 2003 mars). SuperNet est un service d'internet rapide qui reliera 4 700 écoles, bibliothèques et centres de santé dans la province. Les écoles ainsi que les bibliothèques et les centres de santé profiteront de la qualité et la vitesse de SuperNet. Le Premier Ministre albertain s'attend que SuperNet sera un modèle pour le gouvernement fédéral, qui accuse encore un certain retard avec leur service informatisé par rapport à l'Alberta. L'informatisation de plusieurs services et institutions est une tendance actuelle qui n'est pas appelée à diminuer dans les prochaines années. Par contre, en dépit du fait que l'apprentissage en ligne attire un grand nombre d'élèves, c'est seulement une approche pédagogique parmi plusieurs pour répondre à des besoins d'apprentissage spécifiques. Ce n'est pas une approche qui répond aux besoins de tous les élèves.

Avantages et Inconvénients

L'apprentissage en ligne est une stratégie pour répondre à certains besoins de certains élèves. Plusieurs des avantages présentés dans ce projet de recherche peuvent être toutefois vus de l'autre côté de la médaille. Les aspects qui font de l'apprentissage en ligne la nouvelle tendance du jour peuvent aussi se traduire en inconvénients pour certains.

Selon un article dans le Brantford Expositor, il y a une crainte que l'école virtuelle est en train d'attirer trop d'élèves de milieux ruraux. Cet exode des élèves ruraux vers leurs ordinateurs peut mener à la fermeture des écoles

traditionnelles. En essayant d'augmenter l'accès à l'éducation en offrant des cours en ligne à domicile à ceux dans les régions rurales, l'apprentissage en ligne peut effectivement réduire l'accès à d'autres. La possibilité existe qu'il y a tellement d'élèves ruraux qui s'inscrivent aux cours en ligne que les écoles traditionnelles connaissent une baisse dans leur population. De plus, les opposants de l'éducation en ligne croient qu'on est en train de créer un système d'éducation divisé en classes socio-économiques (Brantford Expositor, 1999 avril). C'est vrai que la réussite du programme en ligne dépend de la présence d'un superviseur engagé à l'éducation de leur enfant. Cependant, il existe des familles qui n'ont pas les moyens financiers pour qu'un parent reste à la maison et supervise les cours en ligne de leurs enfants. Ceci est un avantage aux élèves éduqués à domicile. L'habileté de rester à la maison est un privilège réservé aux personnes aisées. Alors, la création d'un système d'éducation divisé en classes sociales sera la conséquence. S'inscrire à un programme en ligne a des coûts initiaux au début: l'achat d'un ordinateur, l'abonnement à un service d'internet, l'installation d'une deuxième ligne de téléphone, etc. Dans son article qui évalue l'étude de cas des écoles californiennes à développer un programme en ligne, Andrew Trotter conclut qu'il existe deux considérations à résoudre: la promotion de l'égalité pour que tous les élèves en Californie puissent avoir accès au système et comment payer pour les coûts considérables des écoles virtuelles.

Parfois, l'environnement scolaire d'une école traditionnelle est cité parmi les raisons pour laquelle l'élève a choisi de quitter l'école en faveur de l'éducation en

ligne. Selon un article dans le Calgary Herald, le conseil scolaire de Calgary a décidé d'instaurer un programme d'apprentissage en ligne dans leur système afin de répondre aux besoins des élèves qui sont victimes d'intimidation et du taxage. En se servant de l'environnement scolaire en tant qu'excuse pour le développement d'un programme d'apprentissage en ligne, le conseil ne répond pas à leur problème de violence dans leurs écoles. Leur solution aura possiblement des répercussions à long terme dans d'autres domaines. Les différentes institutions impliquées dans l'application de cette technologie doivent être réalistes dans leurs attentes. L'éducation par l'entremise de la technologie est un moyen efficace pour certains élèves mais qui n'est pas sans défis.

Troisième partie

Une école virtuelle en Alberta

Historique

L'école virtuelle du projet de recherche est située en banlieue d'un grand centre urbain. Cette école virtuelle est une des premières écoles dans la province à offrir des cours en ligne aux apprenants de l'école secondaire du premier cycle. L'école virtuelle à son lancement, en 1993, consistait de quelques élèves suivant un programme d'éducation à distance à domicile. Les cours en ligne étaient offerts à l'internet par un enseignant d'une ville avoisinante. L'enseignant développait les cours à la maison et il les affichait sur un site à l'internet. L'initiative de cet enseignant a piqué l'intérêt de plusieurs. Avec une

augmentation dans le taux d'inscription dans ses cours en ligne, l'enseignant a été approché par une commission scolaire pour être le conseiller de leur projet d'éducation à distance par l'internet.

En 1995, cette commission scolaire par l'entremise de leur école secondaire du premier cycle était la première commission à offrir des cours en ligne à temps plein ou à temps partiel dans un programme jumellé. Cent élèves y étaient inscrits. Il y avait aussi 60 élèves de la 10e année dans une école traditionnelle secondaire du deuxième cycle de la même commission scolaire (Edmonton Journal, 1996 septembre). L'année suivante, il y a eu tellement d'intérêt et d'inscriptions que la commission scolaire a décidé d'accorder à ces cours en ligne, le statut d'une école virtuelle. L'école a été déménagée dans un site permanent dans l'édifice d'une autre école traditionnelle de la commission scolaire. Cette même année, la population scolaire de cette école en ligne secondaire du premier et du deuxième cycle a augmenté à 250 élèves (Edmonton Journal, 1996 septembre). En 1999, ce nombre a augmenté à 390 élèves situés en Alberta et à travers le monde (Brantford Expositor, 1999 avril). À sa fondation, l'école occupait une salle de classe. Présentement, l'école a cinq salles de classe, une salle d'entrepôt, un corridor et environ 24 membres de personnel. La commission scolaire a formé un partenariat avec deux autres villes de la province afin d'offir des cours en ligne à trois différents sites.

Les administrateurs impliqués dans l'école virtuelle comprennent que l'apprentissage en ligne n'est pas une approche pédagogique qui répond aux besoins de tous les élèves en Alberta. C'est tout de même une approche d'enseignement qui peut être efficace pour certains apprenants.

Quatrième partie

Méthodologie

Une étude de cas

Afin de mieux comprendre l'expérience d'une élève scolarisée dans un programme de cours en ligne, j'ai choisi de faire une étude de cas de l'élève basée sur une série d'entrevues. L'étude de cas est une méthode de recherche qualitative significative dans l'examination de l'expérience d'un seul invidivu. Selon Yin (1994), la recherche par étude de cas est une recherche empirique qui évalue un phénomène contemporain dans son contexte réel. Yin explique que les études de cas d'un seul sujet sont utilisées pour présenter un cas unique. Mon étude de cas analysera l'expérience d'une seule élève mais en se servant de la perspective de trois individus: l'élève, sa mère et son directeur d'école virtuelle. Mon étude de cas analyse le contexte d'un individu mais basé sur l'entrevue de trois sujets. Cette forme d'étude de cas est dite une analyse à multiples perspectives parce que le chercheur prend en considération les paroles et la perspective des sujets ainsi que les liens qu'ils établissent. Pour ce qui est de mon étude de cas, les sujets ont établi des liens de thèmes qui ont ressorti durant leurs entrevues. Yin (1994) cite que la cueillette des données de

l'étude de cas peut se faire par l'entremise de six méthodes dont une des méthodes est l'entrevue.

Cueillette des données

Afin d'explorer la question de l'impact des cours en ligne sur un apprenant, j'ai interviewé une élève, Megan (nom fictif pour le projet), sa mère et le directeur de l'école virtuelle. J'ai choisi d'interviewer la mère et le directeur pour étoffer le portrait de l'enfant. La mère a pu fournir un portrait de Megan qui est objectif et qui ajoute aux informations présentées par l'enfant. En raison de son jeune âge, Megan est limitée dans ses expressions ainsi que ses explications et sa mère a pu ajouter une autre dimension à son entrevue. Le lien qu'a fait le directeur entre l'école et Megan a pu concrétiser son contexte social et sa personnalité d'apprenant.

Entrevues

Mon but dans la préparation des questions pour les entrevues étaient de connaître les raisons pour lesquelles un élève choisirait un programme en ligne au lieu d'une école traditionnelle. J'ai posé des questions ouvertes sur le contexte social et la personnalité de l'apprenant pour me faire un portrait d'elle qui se rattache à la recherche. De plus, je voulais ressortir les avantages des cours en ligne et les points à améliorer selon le point de vue d'un élève. Les entrevues ont été enregistrées sur audiocassette pour la transcription. Chaque

entrevue était d'une durée d'environ une heure. Les entrevues se sont déroulées en anglais.

Cinquième partie

Interprétation des entrevues

Portrait de Megan

L'entrevue avec Megan a fourni un portrait d'elle en tant qu'apprenant. Elle a fréquenté l'école virtuelle pendant les trois années de son secondaire premier cycle. Son attitude positive a pu ressortir de façon évidente. Megan a exprimé son amour pour apprendre et le fait d'aimer l'école. Elle a répondu "je veux apprendre...j'aime apprendre" quand je lui ai demandé de me décrire sa personalité. Elle affirme que son rendement scolaire s'est amélioré après qu'elle a commencé ses études en ligne. "Mon apprentissage a changé. Je suis plus motivée à travailler et je fais plus d'effort. Mes notes ont augmenté dramatiquement". Megan possède des qualités d'autonomie et de débrouillardise. Une étudiante motivée et curieuse, Megan sait gérer son temps et planifier ses tâches. Elle a parlé de vouloir étudier les matières plus en profondeur en posant beaucoup de questions à ses enseignants. Lors de l'entrevue, sa passion pour la lecture et la production écrite se manifeste. Elle a mentionné cette amour de la lecture à deux reprises: "J'aime beaucoup lire et tu dois lire en grande quantité pour les cours en ligne" et "j'aime le fait que je dois lire et écrire autant." Bien que la mère a parlé d'un retard dans la production

écrite, Megan a maintenu qu'elle aimait beaucoup lire et écrire. C'était une des raisons pour laquelle elle aimait apprendre à l'ordinateur.

Selon les informations données par la mère et confirmées par Megan, cette dernière est facilement distraite par le bruit et les actions des autres élèves. Elle ne semble pas aimer les grandes classes. Megan a souligné que les cours en ligne ne sont pas bénéfiques pour les élèves qui ont un grand besoin de socialiser avec les autres. Ceci nous laisse savoir qu'elle ne se perçoit pas comme une personne sociale qui dépend de l'interaction de ses paires. Elle a choisi un programme alternatif dans le but d'éviter l'harcèllement des autres élèves de sa classe. Victimisée par l'intimidation, Megan a choisi d'apprendre dans la sécurité de sa propre maison sous la supervision de sa mère. Sa vulnérabilité est apparente puisqu'elle souligne qu'elle a demandé l'intervention de son enseignant quand les autres élèves la taquinaient. Afin de se protéger, elle préfère l'anonymat des parloirs électroniques avec des règles de conduite strictes.

C'est un enfant qui se permet de porter jugement sur ses enseignants. Elle classifie les enseignants en catégories de bons enseignants et de mauvais enseignants. Cette classification est surtour axée sur les moyens de discipline que les enseignants utilisent. Elle a des opinions défavorables sur la majorité des enseignants dans le système traditionnel. Par contre, afin d'atteindre son but de suivre un programme de Baccalaureat International elle a besoin de changer de système et retourner dans une école traditionnelle. L'enfant ne fait pas



confiance aux compétences des enseignants des écoles traditionnelles mais elle va y retourner pour arriver à ses fins.

Le directeur interviewé a présenté en détails les divers contextes personnels des apprenants en ligne et les types d'apprenant. Le directeur a exploré les raisons pour lesquelles un élève choisirait une approche alternative pour leur apprentissage: pour éviter une situation sociale négative, un enfant doué, et un élève qui ne se conforme pas à l'environnement scolaire. Selon les contextes personnels cités par le directeur, Megan se situe dans ces trois des catégories. Le directeur a expliqué que parfois les élèves changent d'école pour éviter une situation sociale négative telle que l'intimidation. Dans le cas de Megan, elle a avoué avoir changé d'école parce que les autres élèves se moquaient d'elle et elle ne croyait pas que son enseignant pouvait résoudre le conflit. Déçue de sa situation dans son école, elle a décidé d'étudier à la maison par l'entremise des cours en ligne. Une deuxième catégorie dans laquelle l'élève se situe est celle des enfants doués. Les enfants doués peuvent maîtriser les concepts plus rapidemment ou veulent accélérer leur programme. L'élève en question a pu améliorer ses notes à un niveau adéquat pour être acceptée dans un programme de Baccalauréat International tout en étudiant seul à domicile. La troisième catégorie citée par le directeur est la situation d'un élève qui ne se conforme pas à l'environnement de la salle de classe traditionnelle. Le directeur a expliqué qu'il y a des élèves qui ne peuvent pas suivre l'horaire et la structure de la classe. Il y a des élèves qui sont trop distraits par les bruits des autres élèves.

Megan et sa mère ont souligné que ses difficultés en classe étaient issues du niveau de bruits dans la classe. Megan a eu un problème d'ouïe lorsqu'elle était jeune et ceci a affecté sa capacité de se concentrer en classe. Pour ces trois raisons, l'élève a choisi un programme alternatif d'éducation: l'apprentissage en ligne.

Le directeur a dressé le portrait du type d'apprenant qui a le plus de succès dans les cours en ligne. Selon lui, l'apprenant doit être capable de travailler seul. L'apprenant doit être motivé à apprendre. Il doit être capable de gérer son apprentissage. La supervision d'un parent est aussi essentielle. Megan remplit tous ces critères. Elle a un parent qui reste à domicile pour la superviser. Elle exprime un amour d'apprendre. Elle fait un effort dans ses travaux et elle est fière de ses notes. Le portrait de l'élève correspond à la description donnée par le directeur d'un apprenant qui réussit dans les cours en ligne.

L'élève se dévoile

Socialisation

Un thème qui ressort pendant les entrevues est l'importance de la socialisation dans le développement de l'apprenant. Dans le cas de l'élève interviewé, elle faisait preuve d'un manque d'habiletés sociales dans ses rapports avec les autres dans un environnement scolaire. Ce n'est pas vrai pour toutes ses activités. Elle est capable de participer dans des activités sociales hors de l'école, par exemple son groupe de Pathfinders et son cours de gymnastique. Cependant, elle ne se sentait pas à l'aise à socialiser avec ses paires dans le

contexte scolaire. C'est un enfant qui n'avait pas tenté de se conformer en salle de classe. Elle avait une liste de plaintes comme raison d'appui pour choisir un programme alternatif: les bruits la dérangeaient; les classes étaient trop grandes; les autres élèves se moquaient d'elle... Elle est capable de socialiser avec ses paires dans l'anonymat des "parloirs", les lieux de rencontre en ligne de son école virtuelle. Elle cite que ces parloirs ont un code de conduite qui limite les discussions vulgaires et le comportement inapproprié d'intimidation. Elle est un enfant qui veut socialiser en suivant un code de conduite et des règles strictes. Elle croit que le code de conduite est nécessaire pour limiter les actions des autres. Pendant l'entrevue, elle a mentionné ce que les autres élèves lui ont fait mais elle n'a pas parlé de son propre manque de conformité.

Responsabilisation de l'élève

Un deuxième thème qui est apparent est la prise de responsabilité de l'élève. Il y a deux côtés à cette médaille. D'une part, il y a la volonté de l'enfant à apprendre de façon autonome et de l'autre part, il y a l'enfant qui ne voulait pas confronter l'intimidation. Pour réussir dans les cours en ligne, un élève doit être capable d'étudier de façon autonome. L'élève doit être un apprenant qui peut travailler seul et qui peut bien gérer ses tâches et son temps. Puisque l'élève est responsable pour la planification de son horaire quotidien, pour la gestion de son temps et pour l'organisation de ses tâches, il doit avoir de l'initiative et de l'indépendance. Megan a réussi à avoir un bon rendement à l'école. Elle a dit que ses notes ont augmenté après qu'elle a changé d'école. C'est évident,

alors, qu'elle a pu prendre en main son apprentissage afin d'éprouver le succès dans ses cours en ligne. Megan était responsable dans son apprentissage. C'est vrai que l'élève s'est évadée d'une situation d'intimidation. Cependant, le fait de culpabiliser les enseignants en les étiquettant de "mauvais enseignants" me permet d'interpréter les actions de l'élève comme étant celles de peur d'affrontement et de fuite à la prise de responsabilité. L'élève a cité les enseignants parmi les raisons pour lesquelles elle a changé d'école mais il y a quand même l'interaction avec les enseignants dans une école virtuelle. Megan n'a pas évité le rapport qu'elle doit avoir avec un enseignant. Elle dépend des enseignants dans ses cours en ligne pour son apprentissage. L'élève a évité d'assumer la responsabilité pour ses actions dans sa situation sociale négative à l'école. Elle a accusé les élèves et elle a reproché son enseignant. Megan ne voulait pas s'affirmer face au conflit. Selon Chamberlin et Chambers, les auteurs de l'article "Developing Responsibility in Today's Students", le développement de la responsabilité de ses actions est une partie intégrale du programme d'études afin que l'élève puisse assumer les conséquences de son comportement. Elle n'a pas, selon Chamberlin et Chambers, internalisé les standards culturels et sociaux du comportement . Elle ne s'est pas montrée responsable dans ses rapports sociaux à l'école.

Qualité d'enseignants

Le défi des enseignants à être de "bons enseignants" est un dernier thème évident lors des entrevues. L'élève a porté jugement sur la qualité de

l'enseignement de ses enseignants. Elle a classifié les enseignants des écoles traditionnelles comme étant majoritairement "mauvais" et les enseignants des écoles virtuelles comme étant "bons". Selon Megan, les bons enseignants donnent de la rétroaction positive afin d'améliorer le travail de l'élève et d'intervenir lorsque l'élève cherche à approfondir ses connaissances. Elle a dit que les enseignants des écoles virtuelles sont des bons enseignants qui fournissent les réponses aux questions des élèves puisqu'ils ont plus de temps et moins de contraintes d'horaire. L'enseignement individualisé, pour l'élève, est une qualité d'un bon enseignant. Megan a affirmé que les enseignants des écoles traditionnelles ont moins de temps puisqu'ils doivent gérer des grandes classes et ils doivent suivre un horaire établi. Elle a compris que parfois les enseignants des écoles traditionnelles ont certaines obligations qui ne leur permettent pas de répondre aux questions des individus. Cependant, l'élève croit qu'un bon enseignant peut toujours trouver les moyens pour arriver à personaliser l'enseignement pour chaque élève. Selon l'élève, un bon enseignant a toujours la réponse. De plus, Megan a senti un manque d'engagement de la part de son enseignant face à ses plaintes contre les autres élèves de la classe. Elle pense qu'un bon enseignant aurait pu résoudre le conflit en imposant des conséquences logiques selon la situation. Megan s'est faite un portrait d'un bon enseignant qui est très spécifique et qui, évidemment, est basé sur ses besoins. En autant qu'un enseignant remplit les critères spécifiques de l'élève, il peut être classifié comme étant bon.



Sixième partie

Conclusion

L'apprentissage en ligne est une approche pédagogique alternative à l'école traditionnelle. L'impact qu'a eu l'école virtuelle sur le développement de l'élève peut être analysé de deux façons: le cognitif et l'affectif. Les cours en ligne ont eu un impact positif sur le développement cognitif de l'élève. Les notes scolaires ont pu augmenter après qu'elle s'est inscrite dans les cours en ligne. L'élève était satisfaite avec l'éducation qu'elle a reçue. Megan a trouvé un contexte qui lui convenait. Elle a pu se retirer d'une situation sociale négative pour étudier à domicile par l'entremise des cours en ligne enseignés par des enseignants qui avaient le temps à individualiser leurs leçons. La satisfaction de la mère est évidente puisque les besoins de son enfant ont été répondus. La mère a vu un enfant qui était contente de son choix de programme alternatif. L'apprentissage en ligne a assuré pour Megan une situation de sécurité puisqu'elle était dans sa propre maison. De plus, elle a pu éprouver du succès dans les matières. La mère a cité que l'enfant est un apprenant kinésthésique qui a besoin de produire et de manipuler les objets afin de bien intégrer les connaissances. La mère s'est rendue compte que son enfant a amélioré ses notes en suivant les cours en ligne alors, c'est une appproche pédagogique qui est efficace. L'apprentissage en ligne, selon cette famille, est une approche qui a répondu à leurs besoins donc, selon le directeur interviewé, c'est un succès. Le directeur a avancé qu'une approche qui réussit est une approche efficace.

L'apprentissage en ligne a quand même des points à améliorer selon la mère. Il y a des limitations aux cours en ligne pour ce qui est du programme d'études des sciences. Megan et la mère sont de l'avis que le programme de sciences n'est pas assez pratique dans les expériences de laboratoire. Le programme de sciences en ligne ne faisait pas le lien entre les connaissances enseignés et les expériences de laboratoire. L'école virtuelle ne pouvait pas envoyer par courrier le matériel nécessaire à reproduire les expériences de sciences à la maison. Puisque l'élève envisage une carrière en sciences, elle a choisi de retourner dans une école traditionnelle.

La capacité de l'école en ligne à répondre aux besoins affectifs de l'enfant est remise en question. La situation sociale négative de l'élève lorsqu'elle fréquentait l'école traditionnelle l'a influencée à choisir une approche alternative pour son apprentissage. Au lieu d'affronter la situation sociale à l'école et de la mener à bonne fin, Megan a élu de changer d'école. Elle n'a pas confronté la situation d'intimidation et s'est retirée à la maison pour se cacher derrière l'anonymat d'un mot de passe. L'élève ne s'est pas affirmée du point de vue social et donc, manque cette étape de son développement. De plus, elle a abdiqué sa responsabilité dans cette situation en culpabilisant les autres, l'enseignant et ses paires. Le directeur d'école est de l'avis que cette pratique est acceptable et que c'est une raison valable pour laquelle les élèves choisissent l'apprentissage en ligne. La mère est satisfaite du choix de l'enfant puisque Megan est plus épanouie et son rendement scolaire s'est amélioré. Toutefois, y aura-t-il eu un manque de conscientisation de la part des partenaires

dans l'éducation de l'élève? Les partenaires dans l'éducation de l'élève, c'est-à-dire l'école virtuelle, l'administrateur et la mère, ont engendré une situation où l'élève a pu se cacher à la maison. À la base de l'éducation de l'élève est son développement global qui comprend des objectifs de connaissances, d' habiletés et d'attitudes. L'élève a pu se potentialiser dans l'aspect cognitif de son développement. Megan a pu maîtriser par l'apprentissage en ligne les connaissances et les habiletés telles que décrites dans le programme d'études. Cependant, pour ce qui est des objectifs d'attitudes, plus précisément la socialisation et la responsabilisation, l'élève a renoncé. Elle a préféré s'éloigner d'une situation sociale négative. En choisissant les cours en ligne, elle a abandonné les conflits avec les paires. Megan a refusé d'accepter la responsabilité de la situation. La mission du Département de l'apprentissage est de permettre aux Albertains de devenir des membres responsables, bienveillants, créatifs, autonomes et productifs qui contribuent au bien-être d'une société prospère, fondée sur le savoir (Alberta Learning, 2003). La mission du Département a comme but un citoyen responsable qui peut travailler pour la société. Est-ce que l'école en ligne voit aux besoins d'un citoyen responsable, productif et équilibré? La question demeure.

Bibliographie

Alberta Learning. Guide to Education: ECS to grade 12. 2003

A virtual improvement: Online schools will only work if parents and kids are fully committed. (2003, avril) Calgary Herald.

Chamberlin, L. et Chambers, N. Developing responsibility in today's students *The Clearing House*, March-April 1994,67, 4, 204(3)

Cradler, J. (2003). Research on E-learning. *Learning and Leading with technology* , 30, 54.

Cyber-school students share worldwide classroom. (1996, septembre) Edmonton Journal.

Cyber school the place to be for students with special needs: Alberta a “hotbed” for controbersial new way of learning. (1999, octobre) Edmonton Journal.

E-learning embraces future. (2003, janvier) Sarnia Observer.

For cyber teachers, school never ends: Stress mounts as education online booms. (1999, novembre) Edmonton Journal.

Thousands of students study at cyberschools. (1999, avril) Brantford Expositor.

Frame, R. (2003). Distance education: a revolution in progress: new developments in distance education are breaking down the barrieres of time and space thatuntil recently have limited people’s access to theological education, *Christianity Today,* 47, 5, 73.

Froese-Germain, B. (2003). Éducation virtuelle- éducatrices et éduateurs réels. *Horizons*, 23-28.

MacGregor, C. (2002). Personality Differences Between Online and Face-to-Face Students. *The Journal of Continuing Higher Education*, 50, 14-21.

High-speed Net to link Albertans: Bell west's supernet: Legal wrangle may delay completion. (2003, mars) National Post.

Smith, R. (2003), Dissertation presented to the Alberta Online Consortium.

Trotter, A. (2002). California's Online-Learning Potential Evaluated. *Education Week*, 11-13.

Yin, R. (1994). *Case study research: Design and methods* (2nd ed.).Thousand Oaks, CA: Sage Publishing



University of Alberta

Library Release Form

Name of Author : Wilfred (Fred) Kreiner

Title of the Research Project: Que deviennent les finissants de la Faculté Saint-Jean?

Degree: Maîtrise en sciences de l'éducation – Études en langues et culture

Year this Degree Granted: 2003

University of Alberta

Que deviennent les finissants de la Faculté Saint-Jean?

par

Wilfred (Fred) Kreiner

Activité de synthèse soumise à la Faculty of Graduate Studies and Research
en vue de l'obtention du diplôme de

Maîtrise en sciences de l'éducation – Études en langue et culture

Faculté Saint-Jean

Edmonton, Alberta

Automne 2003

University of Alberta

Faculty of Graduate Studies and Research

Je, soussigné, certifie avoir lu l'activité de synthèse intitulée *Que deviennent les finissants de la Faculté Saint-Jean?*, présentée par *Wilfred (Fred) Kreiner* en vue de l'obtention du diplôme de Maîtrise en sciences de l'éducation - Études en langue et culture, et recommande qu'elle soit acceptée par la Faculté des études supérieures.

ABSTRACT

This project surveyed 200 education graduates of the Faculté Saint-Jean between 1983 and 2001 to determine how they are using their degree. Those who are teaching were asked what type of school they taught at: francophone, immersion or English, rural or urban, size of the school and other pertinent information. Those who were involved in teaching and have left the profession were asked the reasons for their decision. Finally, those who have never taught were asked why. Respondents were also asked how they felt about aspects of their university instruction and how the program might better meet the needs of teachers entering the profession.

RÉSUMÉ

Ce projet vise les finissants en éducation de la Faculté Saint-Jean entre 1983 et 2001. Un sondage a été complété auprès de 200 finissants afin de déterminer la manière qu'ils se servent de leurs études universitaires. Ceux qui travaillent dans la profession enseignante ont été demandés des informations relatives à leur formation, le type d'école où ils enseignent (francophone, immersion ou anglaise) la grandeur et le lieu de l'école. Ceux qui ont travaillé dans la profession et ont quitté l'enseignement ont donné les raisons de leur décision. Enfin, ceux qui n'ont pas utilisé leur formation pour enseigner ont été demandés les raisons de cette décision. Des informations sur l'amélioration du programme de formation ont été cueillies de tous les groupes.

DÉDICACE

Je dédie cette recherche à ma famille : Hélène, Caroline, Stéfane, Gabriel et Martin.

REMERCIEMENTS

Je remercie Hélène Gendron pour sa patience lors de la correction de ce texte, ses idées pertinentes et sa grande patience pendant les heures de travail sur ce projet.

Je remercie Lucille Mandin, qui a posé la question de cette recherche lors d'une réunion du bureau de la pratique au printemps 2001. Elle a ensuite su guider le travail pour assurer sa pertinence.

Je remercie mes enfants, Caroline, Stéfane, Gabriel et Martin qui m'ont aidé énormément avec la préparation et envoie du sondage.

Je remercie le fonds de perfectionnement du Bureau de la pratique de l'enseignement, Faculté Saint-Jean, qui a défrayé les coûts du sondage.

Table des matières

Liste des figures



La problématique - Que deviennent les finissants en éducation de la Faculté Saint-Jean?

Les écoles d'immersion françaises et les écoles francophones connaissent beaucoup de succès dans l'Ouest canadien. La demande des enseignants formés pour ces postes est donc en croissance. Puisque la Faculté Saint-Jean (FSJ) est la seule école de formation à l'ouest du Manitoba, il s'avère intéressant de suivre les parcours professionnels des ces étudiants. La question de recherche « Que deviennent les finissants en éducation de la Faculté Saint-Jean? », posée lors d'une réunion du Comité de la pratique de l'enseignement pratique de la FSJ, a attiré mon attention. C'est ainsi que cette recherche a été mise sur pied.

La rétention des enseignants dans la profession est un sujet souvent discuté à l'*Alberta Teachers' Association* (ATA) et à la Fédération canadienne des enseignants et des enseignantes (FCE). En effet, en 1990 l'ATA a co-subventionné avec Alberta Learning, une recherche intitulée « *Why Teachers Leave the Profession* ». Avec de nombreux enseignants qui approchent l'âge de la retraite, l'ATA a intérêt à assurer une relève. Ceci s'avère fort difficile si les enseignants nouvellement formés ne restent pas dans la profession. La FCE a fait une étude en 2002 intitulée *« On teacher retention »* donc une inquiétude existe chez les deux organisations pour la relève dans la profession enseignante.

Canadian Parents for French (CPF) s'intéresse aussi à la question des enseignants pour le français langue seconde et l'immersion. Si les programmes de formation ne suffisent pas à la demande pour les enseignants de langue seconde, les programmes de français dans les écoles risquent de diminuer en nombre et en qualité. C'est une question

de l'offre et de la demande. Les parents veulent des programmes de langue seconde dans les écoles donc la demande pour les enseignants avec cette formation existe, mais selon CPF, il y a une pénurie d'enseignant de français. « Presque tous les districts sondés ont mentionné que les facultés d'éducation produisent trop peu de nouveaux enseignants qualifiés. Ce facteur est mentionné par 89% des districts, dans le cas des enseignants du français de base, et par 88% dans le cas des enseignants par immersion. »[1]

Recension des écrits

Il y a par contre plusieurs recherches qui étudient les enseignants, les conditions de travail des enseignants, la rétention des enseignants et les raisons pour quitter la profession. Ces études démontrent certains parallèles avec la recherche effectuée ici. Jusqu'à date, il n'y a pas eu d'étude spécifique sur les finissants de la FSJ Saint-Jean.

L'étude de Price Waterhouse Coopers sur Teacher Work Load discute en profondeur les heures de travail des enseignants et des directeurs d'école et constate que leur semaine de travail est plus longue que dans d'autres professions pendant l'année scolaire. Par contre, cela est réduit un peu si l'on considère que les enseignants travaillent en moyenne 39 semaines par année. Il reste que les heures de travail annuelles des enseignants dépassent quand même la moyenne des autres professions.

La question de l'utilisation des technologies de l'information et de la communication (TIC) était abordée dans l'étude de Price Waterhouse Coopers aussi. Le rapport conclut que certains employeurs réussissent mieux que d'autres à intégrer les TICs dans l'enseignement et les procédures administratives des écoles. Le facteur clef est la formation des enseignants et administrateurs sur l'utilisation des TICs. Il serait

[1] CPF, Étude sur la pénurie d'enseignants

donc intéressant de voir comment les finissants de la FSJ se sentent par rapport à l'intégration des TICs dans leur enseignement.

L'étude du *Council of Alberta School Superintendents* (CASS) suggère que de 30 à 50 pour cent des enseignants quittent la profession dans leurs 5 premières années d'enseignement. "*The first years of teaching can be overwhelming.*"[2] Il suggère d'avoir en place un programme pour mieux encadrer les enseignants au début de leur carrière pour éviter les difficultés de rétention. « *Quite simply, strong support systems for novice teachers can mean the difference between retaining teachers and having to recruit new ones.*"[3] Le questionnaire utilisé dans la recherche ici permettra une comparaison entre ces chiffres et le taux de rétention des finissants de la FSJ.

Au Canada, les enseignants de français sont plus recherchés que d'autres enseignants. Les conseils scolaires de plusieurs provinces indiquent qu'ils connaissent présentement des difficultés à recruter des enseignants de français.[4] Il est donc évident que les finissants de la Faculté Saint-Jean qui ne sont pas dans l'enseignement présentement ont fait d'autres choix. Ce n'est pas parce qu'il n'y a pas de postes disponibles.

La FCE a effectué une étude sur la rétention des enseignant(e)s en 2002. Dans la section « *Key Reasons for Leaving* » la raison est souvent le changement dans la perception de l'enseignement comme carrière à long terme chez les jeunes de la profession. Plusieurs autres raisons sont données : les conditions de travail, le salaire, les exigences des parents et administrateurs et le manque d'encadrement pour les nouveaux enseignants dans la profession.

---

[2] CASS Page 5
[3] Cass Page 5
[4] ABC's of Educator Demographics

Méthodologie

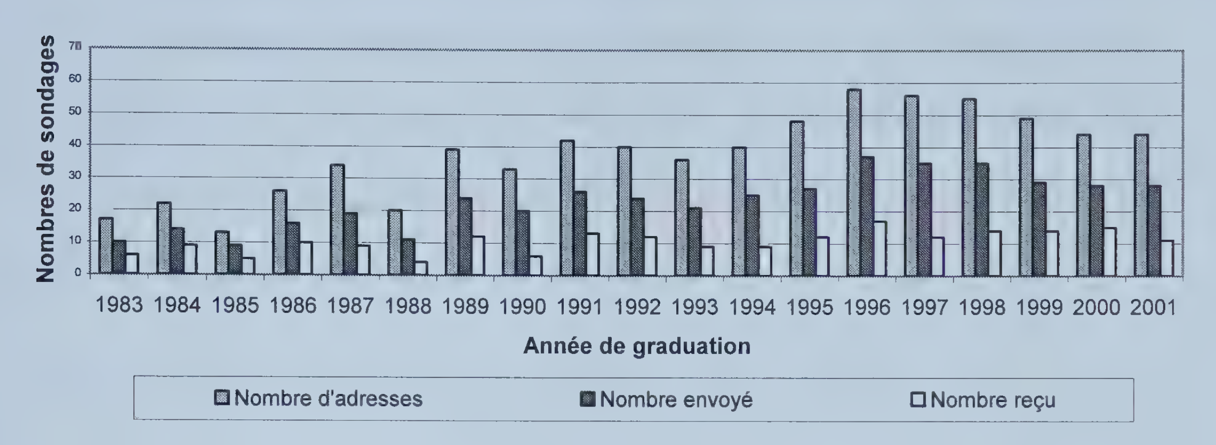
Un questionnaire a été envoyé par courrier, car c'était le moyen le plus économique pour sonder les finissants de la Faculté Saint-Jean de l'University of Alberta. C'est grâce à Alumni Services de la University of Alberta que les finissants ont pu être trouvés. Ils ont fourni une base de données qui contenait les adresses de plusieurs des finissants.

La recherche vise à sonder les finissants de 1983 à 2001, afin de pouvoir faire de comparaisons à long terme. Le questionnaire cherche à déterminer d'abord comment les finissants se sont servis de leur baccalauréat en éducation. Les répondants ont déclaré s'ils travaillaient comme enseignant, s'ils n'ont jamais travaillé comme enseignant ou s'ils ont déjà travaillé comme enseignant mais ont depuis quitté la profession. Dépendant de la réponse à cette première question, une deuxième section du questionnaire était à remplir pour mieux comprendre leur situation de travail actuelle, les raisons de ne jamais avoir enseigné dans les écoles ou encore les raisons d'avoir quitté l'enseignement. Une copie du questionnaire est en annexe. (voir Annexe A)

La base de données

La base de données fournie par Alumni Services contenait 716 adresses des 1217 des finissants en éducation entre 1983 et 2001, soit 60%. Un total de 438 questionnaires ont été envoyés et 199 questionnaires remplis ont été reçus. Le taux de retour des questionnaires (45%) est donc très respectable pour une recherche faite par courrier, ce qui souligne peut-être l'allégeance que les finissants de la FSJ ont envers leur institution de formation.

Figure 1 : Les réponses aux sondages



Certains facteurs pourraient influencer ce taux de retour. La base de données fournie par la *University Alumni Services* contient des adresses « known good » uniquement. Étant donnée la nature de l'enseignement, la mobilité des enseignants est relativement faible une fois qu'ils ont un contrat permanent. Il se peut donc que la base de donnée contienne un pourcentage élevé de personnes qui oeuvrent dans l'enseignement.

Comme directeur du Bureau de la pratique de l'enseignement de la FSJ, je connais assez bien le milieu scolaire et rencontre régulièrement plusieurs enseignants, finissants de la Faculté Saint-Jean. Ces enseignants participent à la formation des enseignants en servant d'enseignants-coopérants dans les stages d'enseignement pratique. Il est possible que les enseignants ayant un contact personnel avec le Bureau de la pratique de l'enseignement de la FSJ, soient plus portés à remettre le questionnaire.

Étant finissant moi-même de la FSJ en 1985, je connais personnellement de nombreux répondants qui ont terminé leurs études avec moi. Plusieurs répondants ont ajouté un commentaire personnel pour moi et ou pour la directrice du projet de synthèse. Il est possible que le taux de réponses des gens qui connaissent personnellement le chercheur ou la directrice du projet de synthèse soit plus élevé.

La base de données contient également un pourcentage plus élevé de finissants des années récentes. Du nombre de finissants pour les années 1983 et 1987, seulement 50% sont dans la base de données. Par contre, 85% des finissants des années 1997 à 2001 sont dans la base de données. Il parait qu'avec le temps, les Alumni Services a plus de difficulté à garder les adresses des finissants.

Figure 2 : Le nombre d'adresses dans la base de données

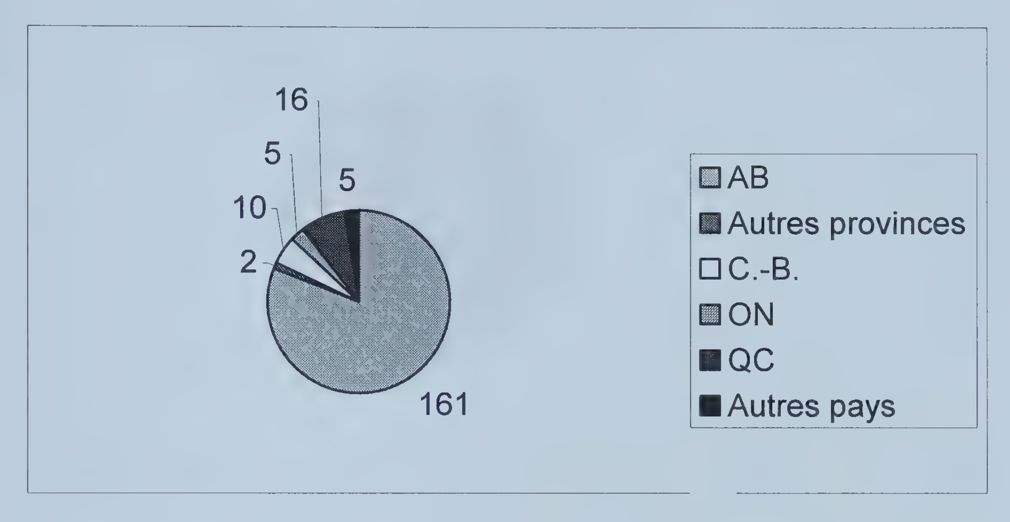
L'analyse des données de cette recherche se fera uniquement sur les questionnaires complétés et reçus. Un totale de 16% de l'ensemble des finissants entre 1983 et 2001 ont remis un questionnaire.

Les répondants.

La vaste majorité (81%) des questionnaires reçus est parvenue de l'Alberta. Étant donnée l'origine d'un bon nombre de finissants de la FSJ, il n'est pas surprenant que 8% des répondants réside actuellement au Québec. Parmi les plus petits nombres, on

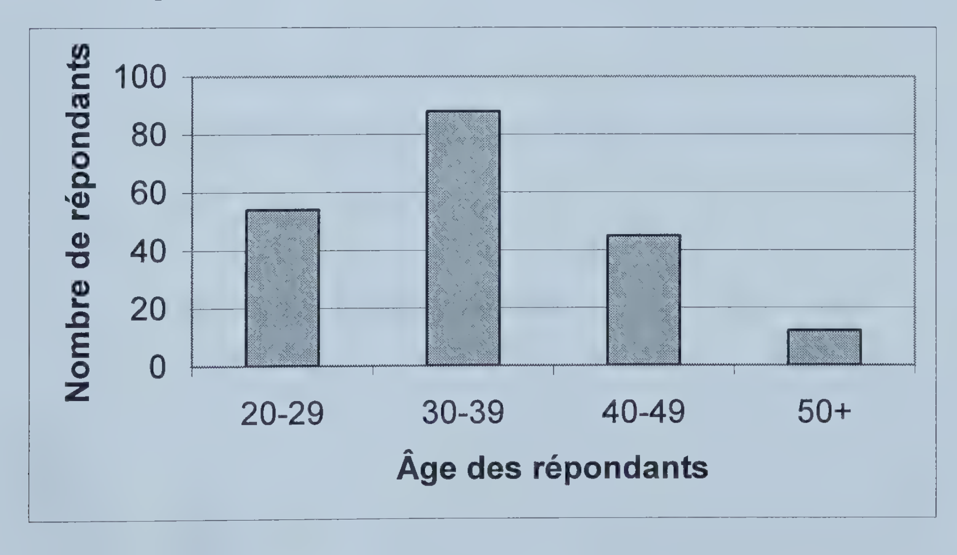
constate qu'il y a un répondant du Yukon, un de Terre-Neuve, un des Bermudes, un de l'Australie, une de la Nouvelle Zélande ainsi que 3 des États-Unis.

Figure 3 : La résidence des répondants



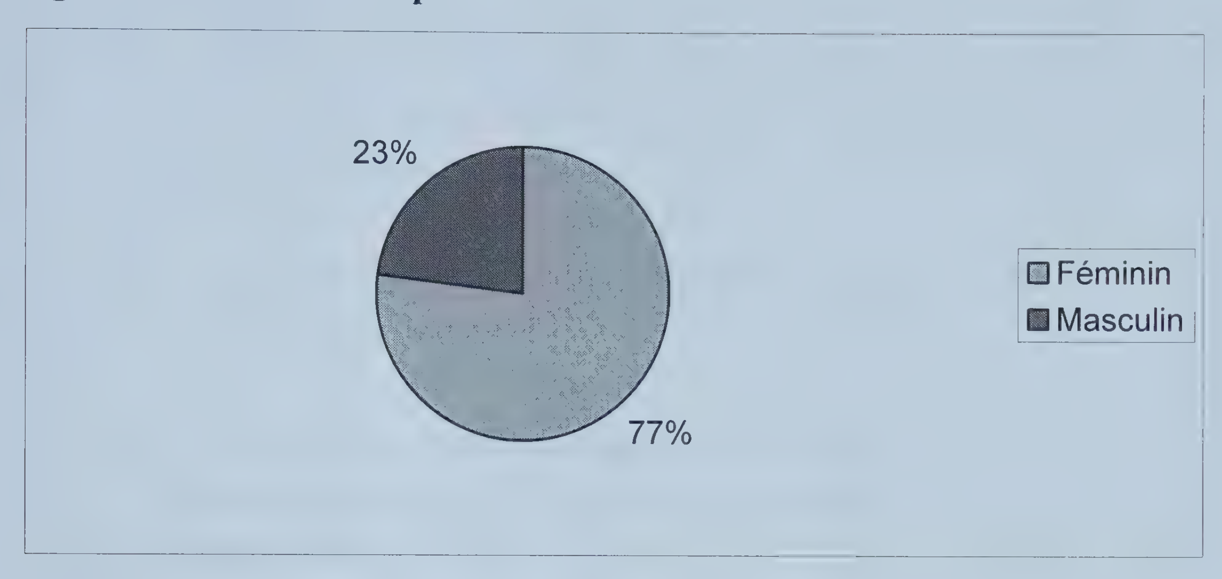
L'âge des répondants ne démontre aucune surprise quand on considère que la majorité des finissants reçoivent leur diplôme entre l'âge de 20 et 25 ans.

Figure 4 : L'âge des répondants



En tout, 77% des répondants sont féminins et 23% sont masculins.

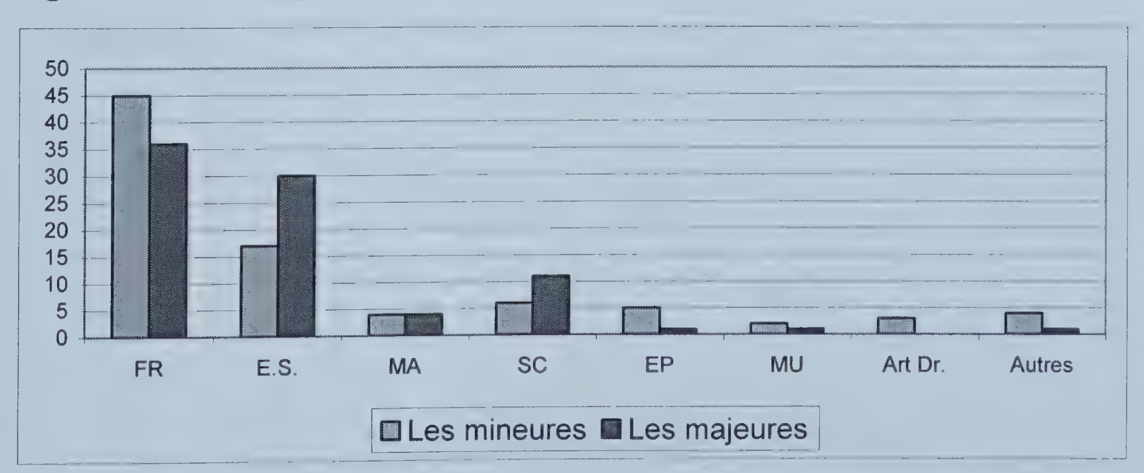
Figure 5 : Le sexe des répondants



Les répondants sont en majorité (57%) formé pour l'enseignement à l'élémentaire.

Parmi les 85 répondants formés pour le secondaire, un n'a pas précisé la mineure et la majeure et 2 avaient une double mineure. Pendant plusieurs années, la mineure ou la majeure en français était obligatoire donc il est normal que celle-ci soit plus répandue que les autres sujets. Voici la répartition :

Figure 6 : Les majeures & les mineures



La conjoncture actuelle des finissants

Les répondants devaient indiquer :

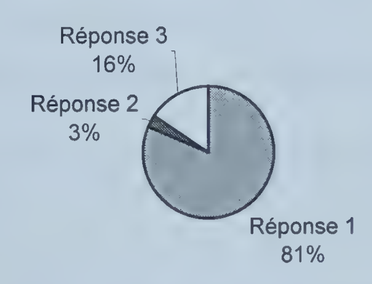
__ 1. Je travaille présentement comme enseignant.e dans une école publique ou privée. (Inclus ceux qui sont en congé d'un poste d'enseignement)

__ 2. Je n'ai jamais travaillé en tant qu'enseignant.e dans les écoles publiques ou privées.

__ 3. Je travaillais comme enseignant.e dans les écoles publiques ou privées mais j'ai quitté la profession de l'enseignement.

Voici les réponses fournies à cette première question:

Figure 7 : Les réponses à la question



Une analyse plus détaillée des résultats pour chaque groupe de répondants suit.

Les enseignants actifs dans la profession

La grande majorité des répondants au sondage travaillent comme enseignant aujourd'hui. Le questionnaire nous permet d'avoir une idée du genre de travail qu'il effectue, leur aise avec l'intégration de la technologie et le type d'école où ils enseignent.

Les finissants faisant de la suppléance

La première question demandait si l'enseignant travaille surtout en tant que remplaçant. C'est le cas pour 6% des répondants. La moitié des répondants qui travaillent comme suppléant sont des finissants relativement nouveaux, soit de 2000 ou de 2001. Puisque ce groupe ne représente que 14% de l'ensemble des répondants, il faut croire que la suppléance est parfois une manière d'entrer dans la profession de façon plus permanente. Un commentaire souligne cette réalité.

> *« Difficile de trouver un emploi permanent. Ils sont tous temporaire (2001) »*

Souvent la décision de travailler comme remplaçant est dû à des situations familiales. Voici les commentaires pour éclaircir les raisons de travailler comme remplaçant.

> *« J'ai eu 3 enfants dans les dernières années et j'ai pris un congé d'environ 1 an pour chacun d'eux. Normalement. Je serais retournée à la suppléance ou à un poste de mi-temps mais pour des raisons logistiques, j'ai décidé d'étirer mon congé. » (1995)*

> *« J'ai quitté l'enseignement après la naissance de mon premier enfant. J'ai trouvé que c'était pas juste pour mon enfant que je passe mes jours, mes soirs dévoué à ma classe et la planification des leçons. Je suis restée à la maison pour 8 ans. Je viens tout juste de retourner comme*

suppléante 2 jours par semaine. C'est mieux pour ma famille qui est ma priorité. » (1989)

« Je ne suis que suppléante à cause de mes obligations familiales à présent. » (2000)

« Pour moi, ça (la suppléance) suffit. » (1993)

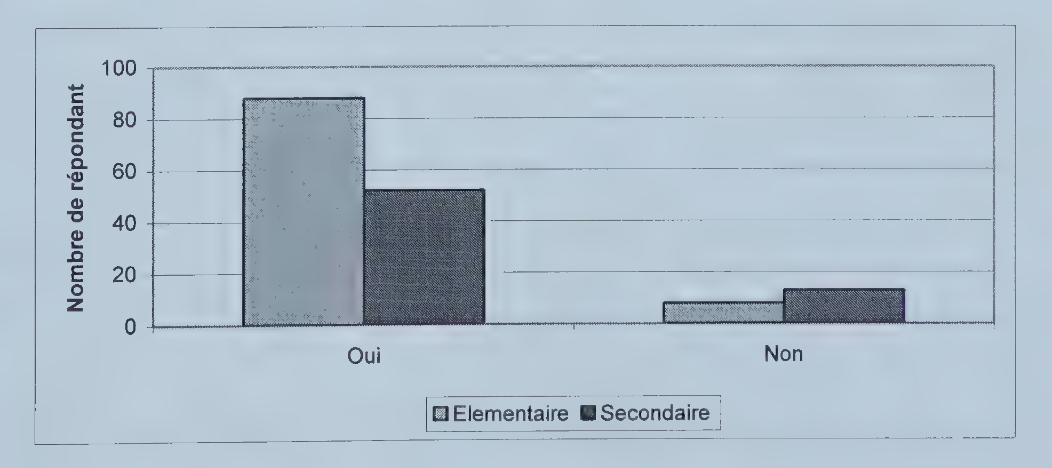
Il y a aussi des finissants qui choisissent de combiner leur travail d'enseignant avec un autre emploi :

« Je suis remplaçante dans les écoles publiques à Calgary les jours où je ne travaille pas comme agent de bord pour Westjet » (2000)

Le niveau d'enseignement

Les enseignants enseignent au niveau pour lequel ils ont reçu leur formation dans 87% des cas. Les gens choisissent donc leur formation en fonction de leurs intérêts particuliers et réussissent à y trouver de l'emploi dans la grande majorité des cas.

Figure 8 : J'enseigne au niveau (élémentaire ou secondaire) pour lequel je suis formé



Parmi les enseignants qui ne travaillent pas au niveau de leur formation, 62% travaillent à l'élémentaire avec une formation pour le secondaire. Dans l'ensemble, les

finissants avec une formation pour le secondaire représentent 40% des répondants, donc il est plus probable qu'un enseignant reçoive une formation pour le secondaire et travaille au niveau élémentaire que l'inverse. Les raisons pour ceci sont difficiles à cerner, puisque aucune question de suivi faisait partie du questionnaire. Il y a des répondants qui ont ajouté des commentaires à cette fin :

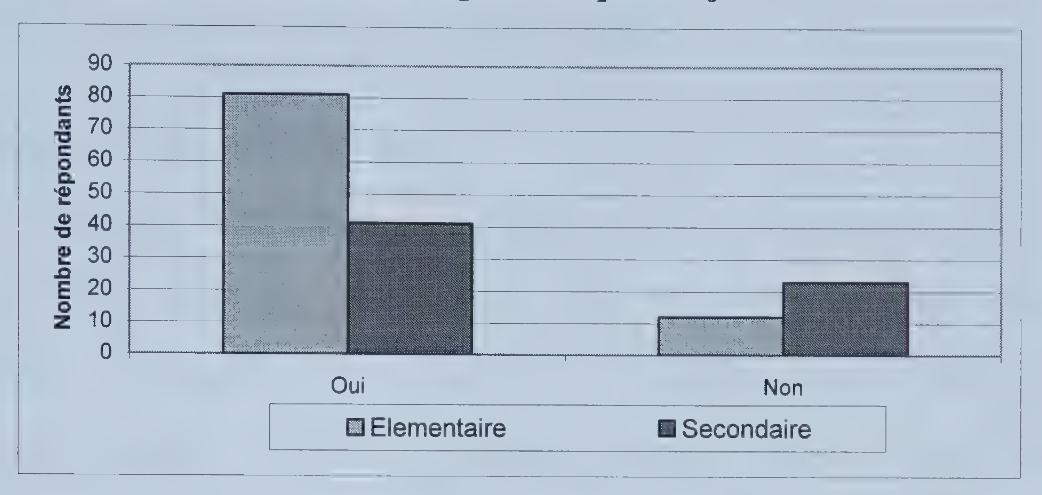
> *« J'ai eu ma formation au niveau secondaire, ce que j'ai enseigné pendant 2 ans. Ensuite, anglais langue seconde 2e année au T N-O et depuis, 1e et 4e/5e immersion. Ce que j'ai comme « expertise » est plutôt grâce à l'expérience qu'à ma formation à l'université. » (1984)*
>
> *« J'enseigne à l'élémentaire, mais une partie de ma formation (au secondaire) me permet d'y enseigner. » (2000)*
>
> *« C'est un bon bac pour trouver du travail. Merci! » (2000)*

Il est important de souligner que 19% du groupe travaillant à un niveau différent de leur formation le font surtout en tant que remplaçant. Ils remplacent à la fois à l'élémentaire et au secondaire, dépendant des besoins des conseils scolaires.

Les matières enseignées et la formation

La question « J'enseigne les matières pour lesquelles j'ai eu ma formation » démontre des résultats fort différents pour les finissants au secondaire et à l'élémentaire. En effet, 87% des finissants élémentaires enseignent les matières pour lesquelles ils ont reçu leur formation. Pour les finissants du secondaire, ce chiffre est de 64%. En partie, la différence peut être remise sur une formation plus spécifique à la matière au niveau secondaire.

Figure 9 : J'enseigne les matières pour lesquelles j'ai eu ma formation



Un regard sur les choix de majeur démontre une situation intéressante. Ceux qui ont choisi français ou études sociales comme majeure enseignent dans leur matière dans 57% des cas. Par contre, ceux qui ont une majeure en mathématiques ou sciences enseignent dans leur matière dans 83% des cas. En regardant les mineures, les résultats ne sont guère différents, avec 67% des mineures de français ou études sociales qui enseignent dans leur matière et encore 83% des mineures en sciences et maths. Ceci démontre le besoin de former davantage d'enseignants pour les mathématiques et les sciences. Seul 50% des enseignants avec une mineure dans un autre domaine (art dramatique, musique, éducation physique) enseignent dans leur matière. Il est à se demander si le besoin des enseignants dans ces matières existe dans les écoles ou si les programmes complémentaires de musique et d'art dramatique sont offerts en français dans les écoles d'immersion.

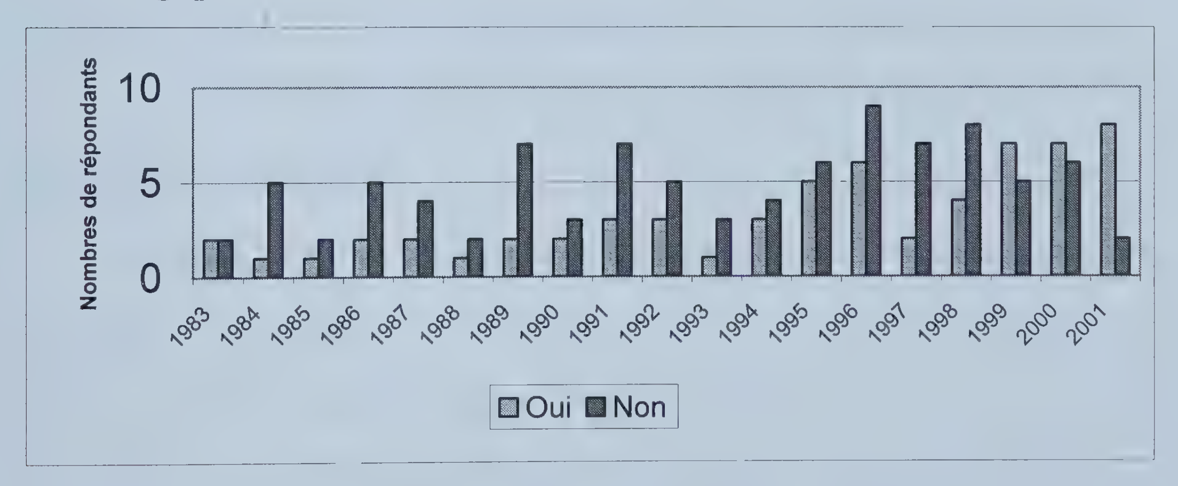
Voici un commentaire qui semble exprimer l'importance d'avoir plus d'enseignants secondaires avec une formation vers les sciences :

« J'en suis à ma 5e école, toutes en Alberta. Je n'ai jamais enseigné ma majeure! » (Majeure français, mineure science, 1985)

L'intégration de la technologie.

L'intégration de la technologie de l'information et de la communication (TIC) devient de plus en plus important dans les écoles. Selon 60% des répondants qui enseignent, leur formation à la FSJ ne permet pas d'intégrer des outils technologiques dans leur enseignement. Puisque c'est un domaine changeant, une analyse selon l'année du B.Ed. permet de voir s'il y a un temps dans les dernières années ou les étudiants sont plus à l'aise avec leur formation en TICs.

Figure 10 : Ma formation m'a permis d'intégrer les outils technologiques dans mon enseignement



Selon le graphique, on constate que ceux qui ont fini leur Bac dans les années 1999 à 2001, à majorité considère qu'ils sont en mesure d'intégrer la technologie dans leur enseignement. La tendance semble s'améliorer également si l'on considère que 80% des répondants de l'année 2001 se sentent en mesure d'intégrer la technologie dans leur enseignement. Certains commentaires soulignent que la formation avant ce temps, manquait :

« À part le rétroprojecteur! » (1983)

« Il a fallu prendre des cours pour me perfectionner. » (1984)

« J'ai dû subir beaucoup de formation supplémentaire pour l'intégration de la tech. » (1985)

« Les outils multimédias sont utilisés presque en tout temps. Ce pendant ma formation ne m'y a pas aidé. J'ai dû me perfectionner. » (1985)

« À l'époque, nous faisions un peu de programmation en langage « Basic », pas trop utile! » (1986)

« J'ai appris au sujet de la technologie après que j'ai fini. » (1991)

« Oui, j'utilise et j'intègre des outils technologiques, mais pas à cause de ma formation. » (1998)

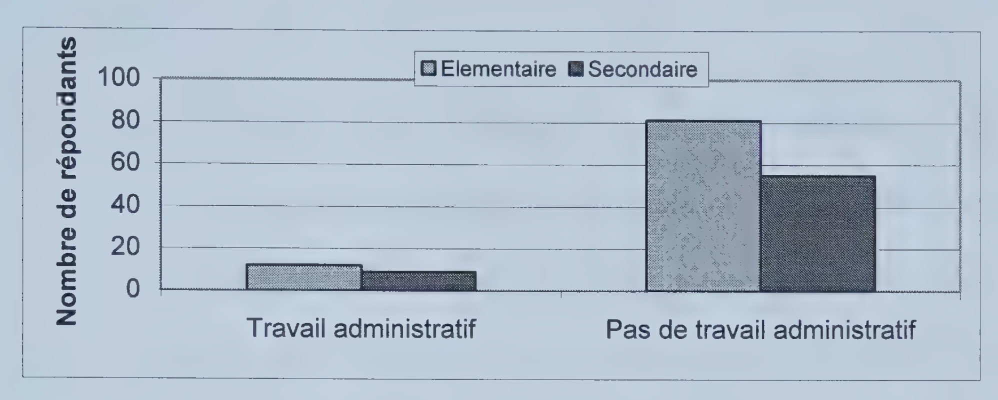
Un seul commentaire des finissants récents porte sur la nature de la formation en technologie. Il souligne l'importance de garder les cours universitaires très pratique.

« Excellent, sauf des exemples comment intégrer » (2000)

Le travail administratif

Les enseignants ont occupé ou occupent présentement un poste administratif dans 13% des cas. De ce groupe, on ne constate que ni le sexe, ni la formation semble jouer un rôle important puisque les données de ce groupe ressemble à l'ensemble des répondants. Il y a une majorité (16 sur 21) des répondants qui ont au moins 10 ans d'expérience depuis leur graduation. Les postes d'administrations semblent donc être le résultat de l'expérience.

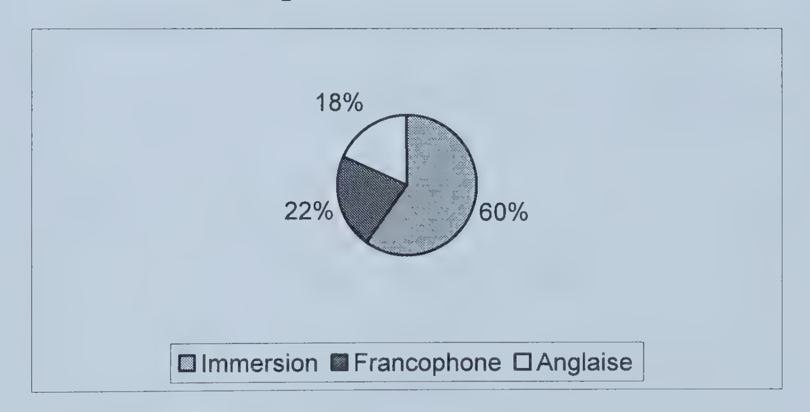
Figure 11 : Le nombre de finissants effectuant un travail administratif



Les types d'école

Les finissants de la FSJ semblent graviter vers les écoles d'immersion et des écoles francophones, mais une partie significative des finissants travaillent présentement dans les écoles anglaises.

Figure 12 : Les écoles des répondants



Un regard plus proche des finissants oeuvrant dans les écoles francophones démontrent qu'ils sont presque tous dans les écoles albertaines ou québécoises. Un seul finissant de la FSJ travaillent dans une école francophone des autres provinces de l'ouest, soit la Colombie-Britannique. Au niveau secondaire, la moitié de ceux qui oeuvrent dans les écoles francophones le font au Québec et l'autre moitié en Alberta. Il est à se demander si les écoles francophones de l'Ouest essaient d'attirer les finissants de la FSJ

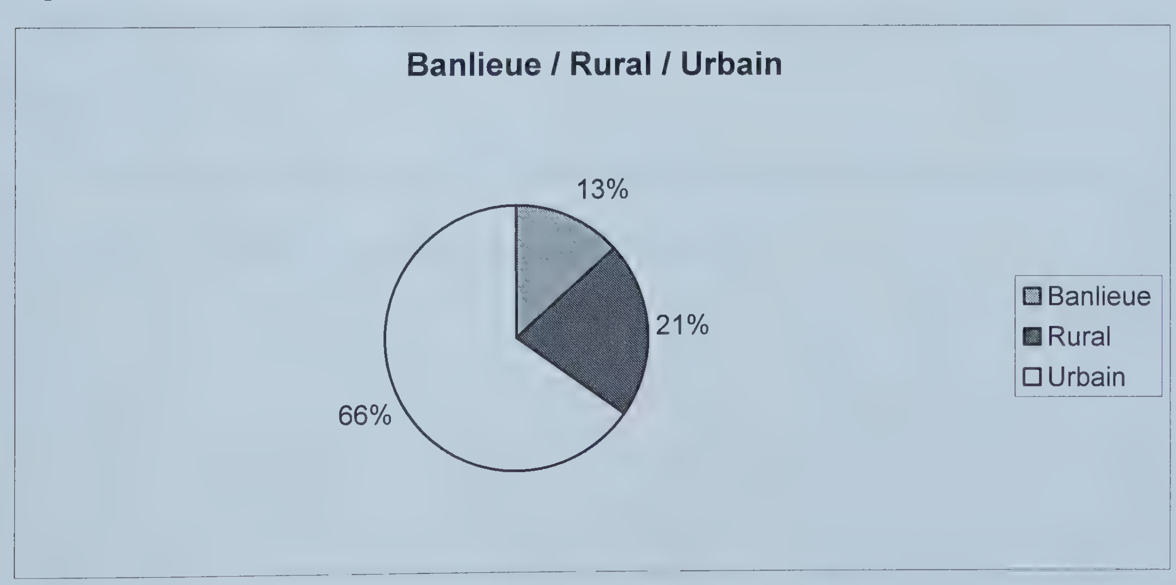
ou encore si les finissants se trouvent facilement de l'emploi en Alberta et choisissent d'y rester à la fin de leurs études.

Un pourcentage important des finissants travaille actuellement dans les écoles anglaises. Pourtant, en regardant la résidence des répondants, on constate que presque tout ce groupe vit dans un endroit ou les écoles d'immersion et/ou les écoles francophones sont nombreuses. La tâche des enseignants des écoles anglaises n'a pas été poursuivie, à voir si les enseignants oeuvrent comme professeur de français langue seconde.

La Géographie urbaine – rurale des écoles

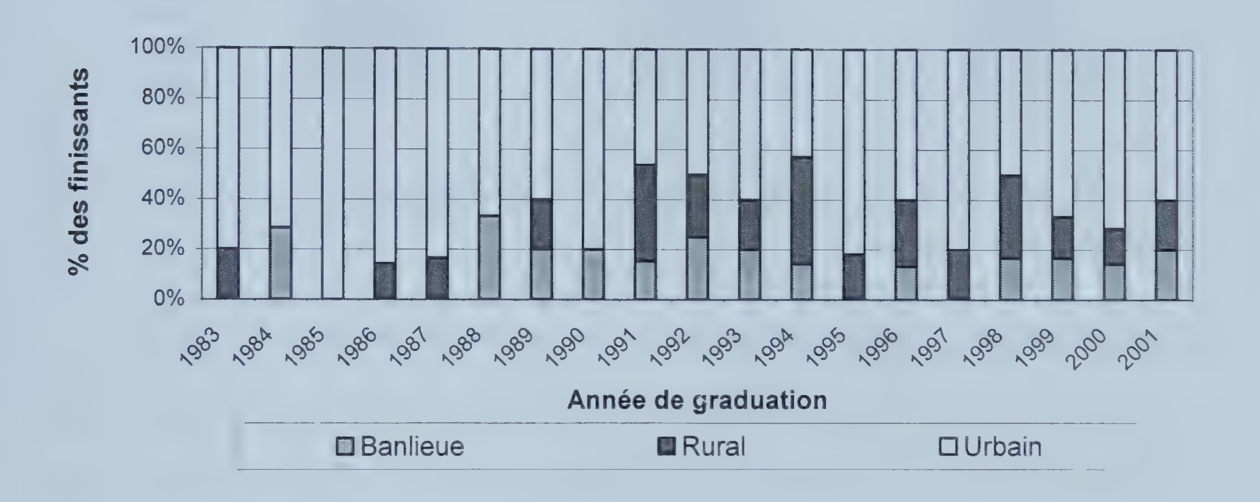
La question « C'est une école : __ Rurale __ Banlieue __ Urbaine » permet de voir où se situent les écoles des finissants de la FSJ. La définition des termes rurale, banlieue et urbaine dépend de l'interprétation faite par chaque participant au sondage. On constate que la grande majorité des finissants travaillent dans un milieu urbain.

Figure 13 : Banlieue / Rural / Urbain



Une analyse plus précise des données nous permet de remarquer qu'un phénomène semble se produire à petite échelle. Les enseignants d'expérience semblent graviter vers les centres urbains, et les enseignants avec moins d'expérience se trouvent plus souvent en milieu rural.

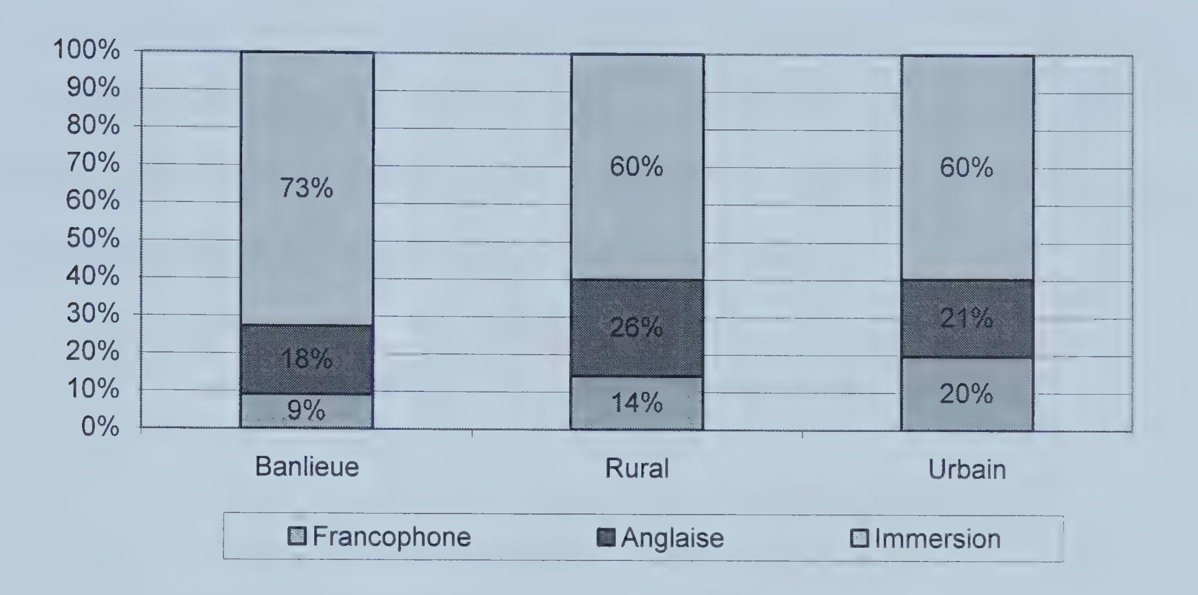
Figure 14 : La division rurale/urbaine par année de graduation



En effet, parmi les finissants de 1983 à 1987, seulement 10% sont dans les écoles rurales. Parmi les finissants des 5 dernières années de l'étude, (1997 à 2001) il y a 21% dans les écoles rurales.

Une autre analyse permet de voir combien la question d'école rurale-urbaine joue dans le type d'école : francophone, anglaise ou immersion.

Figure 15 : La répartition rurale-urbaine par type d'école



Parmi les finissants travaillant dans des écoles d'immersion, un pourcentage plus élevé travaille dans les écoles de banlieue. Il serait intéressant de voir si la concentration d'écoles d'immersion en banlieue est plus élevé qu'en région rurale ou urbaine et que ceci démontre que les finissants de la FSJ semblent répondre aux besoins du marché des enseignants.

Le pourcentage plus fort des répondants dans les écoles anglaises rurales est peut-être en fonction du manque d'écoles d'immersion dans ces régions. Une analyse des villes de ces répondants par contre démontre que cela n'est pas le cas. À l'exception de deux répondants d'autres pays, tous les finissants travaillant dans des écoles rurales anglaises habitent des villes qui ont des programmes d'immersion.

Le nombre de finissants travaillant dans les écoles francophones en banlieue est assez petit, mais étant donné que la majorité des répondants sont de l'Alberta où il n'existe qu'une seule école francophone en banlieue en 2002, ceci n'est pas surprenant.

Les exigences de l'enseignement

Plusieurs enseignants, par leurs commentaires, laissent savoir qu'ils considèrent quitter la profession dans les prochaines années. Les commentaires à ce niveau semblent indiquer que le travail d'enseignant est très exigeant. Ils soulignent que les attentes de la société sur les enseignants deviennent de plus en plus exigeantes.

> *«Je suis retournée à l'enseignement parce que j'aime ça et j'aime être avec les enfants; la salle de classe, c'est super, le reste… c'est très exigeant » (1984)*
>
> *« Je n'ai jamais douté que je voulais être enseignant mais ça devient de plus en plus difficile. Je ne suis pas sûr que je ferais le même choix aujourd'hui. » (1986)*
>
> *« J'ai quitté l'enseignement après la naissance de mon premier enfant. J'ai trouvé que ce n'était pas juste pour mon enfant que je passe mes jours, mes soirs dévoué à ma classe et la planification des leçons…. Je viens tout juste de retourner comme suppléante 2 jours par semaine. » (1989)*
>
> *« Je pense à quitter l'enseignement pour travailler en informatique (programmation). J'ai pris et je continue à prendre des cours à ce but. Raisons : érosion du système, manque de ressources, manque de support. (1992)*
>
> *« Les conditions de travail des enseignants et les relations difficiles avec les parents d'élèves sont les deux facteurs qui me feraient hésiter à rester longtemps dans l'enseignement. » (2000)*
>
> *« Je suis actuellement en congé de maternité. Je suis en train de décider si je retourne à l'enseignement. Si je quitte l'enseignement, ça serait à cause du temps que ça prendrait de ma vie familiale. C'est un métier très exigeant. » (1989)*

« Je suis présentement en congé dû à un burn-out après 3 ans d'enseignement. Je considère retourner à temps partiel et possiblement chercher une autre carrière complètement. » (1999)

« Si c'était à refaire, je choisirais un autre métier car celui-ci est trop exigeant pour le nombre d'heures à faire. » (1996)

« J'ai passé à un fil de quitter l'enseignement cet été. Je me donne une dernière chance. Je veux seulement dire que c'est très exigeant d'être professeur de nos jours... » (1999)

La formation à la Faculté Saint-Jean

Plusieurs répondants ont pris le temps de commenter sur leur formation à la FSJ. La majorité de ceux-ci sont bien satisfaits de la formation qu'ils y ont reçue et plusieurs reconnaissent que leur formation leur a permis de la flexibilité dans leur carrière d'enseignant.

« J'ai toujours apprécié ma formation à la FSJ. Les petites classes, l'aide que j'ai reçu, le sens d'amitié entre les étudiants et profs pareils. 20 ans plus tard je me sens le bienvenu et j'encourage fortement mon fils à commencer ses études à la FSJ. » (1983)

« J'enseigne une matière auquel je n'ai pas reçu ma formation à la Faculté Saint-Jean, mais cependant mes cours en pédagogie m'ont bien aidé. » (1990)

« Toutefois, j'aimerais souligner que les principes appris lors du B.Ed. me servent pour élever mes 3 mousquetaires. » (1995)

« J'enseigne à l'élémentaire mais une partie de ma formation (au secondaire) me permet d'y enseigner. » (2000)

« C'est un bon bac pour trouver du travail!»(2000)

« Je me sens bien de mon éducation à FSJ. » (2000)

« J'enseigne les sciences pour lesquelles je n'ai pas été formé. Mes connaissances acquises de la Faculté Saint-Jean m'aide à enseigner cette matière avec beaucoup de flexibilité. (transfert de connaissances dans d'autres domaines) » (2001)

« Mon expérience à la Fac était incroyable! Merci d'une formation dont je suis fière. » (1997)

« Ma formation à la Faculté Saint-Jean est quelque chose dont je suis très fier et qui m'a été utile dans mon métier et dans ma vie. » (1985)

L'importance de stages pratiques est soulignée à plusieurs reprises par ceux qui ont commenté sur leur formation.

« Je trouve que la formation que j'ai reçue ne m'a pas préparé pour la réalité de ce que c'est d'enseigner. Faudrait avoir beaucoup plus de temps à pratiquer l'enseignement avec d'autres professeurs. Des stages plus longs auraient été plus proche de la réalité. Peut-être ceci est la pratique maintenant? » (1989)

« Les cours obligatoires devraient être gérer à la pratique. Les cours qui sont plutôt « nice to know information » *devraient être des options. » (1998)*

« Le B.Ed. devrait avoir de plus long stage. Avoir un stage au début de l'année scolaire. (cela est un temps difficile pour un(e) enseignant(e) débutant(e).) » (2000)

Certains commentaires soulignent un manque de formation dans des domaines très spécifiques.

« En sciences, l'étude des curriculums aux niveaux 7-12 manque énormément dans la formation des enseignants. » (1987)

« A titre d'améliorer la formation aux enseignants, voici les milieux où ma formation a manqué : évaluation (intégration de l'évaluation dans la planification, « grading rule *», comment modifier l'évaluation pour les élèves en difficultés, bulletins) et planification annuelle (surtout en français). » (2000)*

« Il n'y pas de préparation pour les enseignants de maternelle à la Fac. » (1995)

« Nous passons beaucoup de cours de CuMe à regarder les programmes d'études de 1re – 6e. Il faudrait 1 cours pour comment enseigner à la maternelle. C'est beaucoup plus global et il faut initier beaucoup de choses. De plus, nous sommes souvent les premières personnes à noter des problèmes ou des troubles. » (1999)

« Avoir plus de cours sur la gestion de la classe, comment communiquer avec les parents, bulletins, évaluations, problème d'apprentissage… » (2000)

Ceux qui n'ont jamais enseigné

Seulement 6 répondants n'ont jamais enseigné dans les écoles publiques ou privées. Étant donnée ce petit nombre, une analyse profonde est difficile. L'année du B.Ed., le niveau de leur formation, l'âge et le sexe ne semble pas jouer un rôle important dans la décision de ne jamais enseigner. Deux des répondants citent les obligations familiales, un des études de deuxième cycle et trois des emplois dans d'autres domaines comme raison de ne jamais avoir enseigner.

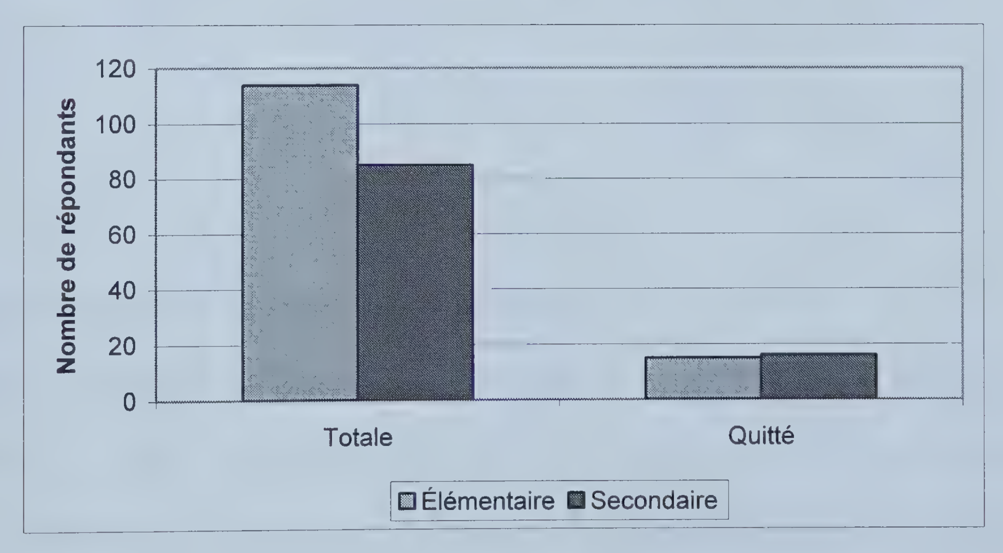
Les commentaires sont très révélateurs.

> *« J'ai un jeune enfant qui souffre d'autisme. Il a énormément besoin d'aide de ma part. Je coordonne à la maison plusieurs services de réhabilitation et de soutien à la famille. » (1998)*
>
> *« Ma fille est née 1 mois après que j'ai fini mon stage. Et mon fils 15 mois après, puis 25 mois plus tard, un autre fils et encore un autre. Vous comprenez? » (1994)*
>
> *« J'ai décidé de compléter une maîtrise en administration publique. Après avoir obtenu mon diplôme en 1998, je suis entré au gouvernement du Canada où j'occupe un poste d'analyste de recherche en gestion publique. » (1996)*
>
> *« Enseignement trop restrictif au niveau du temps (pas de vie à l'extérieur de l'enseignement/coaching) et au niveau du revenu. ATA=union paie basée sur années de service et non selon les capacités d'enseignement »(1992)*
>
> *« Enseignement universitaire »(1984)*
>
> *« J'avais déjà un bon emploi que j'aimais et que j'aime encore. Si j'ai suivi /fait un bac en éducation, c'est que je trouvais qu'il y avait eu une lacune dans mon éducation et que j'en avais besoin pour éduquer ma famille, sans compter que ça m'a aidé dans mon emploi. » (1998)*

Les répondants ayant quitté la profession

Sur 199 questionnaires reçus, 31 (16%) ont travaillé dans les écoles publiques ou privées et ont quitté l'enseignement. Ceci se compare favorablement avec le 30-50% qui quittent la profession dans leurs 5 premières années.[5] Il est à se demander si les conditions de travail des enseignants d'immersion et des écoles francophones sont différentes et donc le résultat ou beaucoup moins de finissants de la FSJ quittent la profession enseignante. De ce nombre, 17 (55%) ont reçu une formation pour le niveau secondaire et 14 (45%) pour le niveau élémentaire. Parmi les finissants travaillant toujours dans les écoles seules 40% ont reçu une formation au niveau secondaire. Ceci indique que le taux de rétention dans la profession est plus grand pour les enseignants de l'élémentaire que pour ceux du secondaire.

Figure 16 : Les enseignants ayant quitté la profession (par niveau)



En analysant le temps que ce groupe a passé dans l'enseignement, les données ne permettent pas une analyse précise. Il est assumé que les enseignants ont commencé leur

[5] Teacher Supply and Demand Committee I, CASS, page 5

travail dans les écoles tout de suite après leur formation et qu'ils ont travaillé dans les écoles jusqu'à l'année où ils ont indiqué sur le questionnaire où ils ont quitté la profession, mais ceci n'est pas nécessairement le cas pour tous les répondants. Selon le tableau, on voit que la vaste majorité quittent l'enseignement dans les 5 premières années. En effet 68% quittent avant d'entamer leur 6e année d'enseignement.

Figure 17 : Le nombre d'années enseignées avant de quitter

Les raisons d'avoir quitté l'enseignement

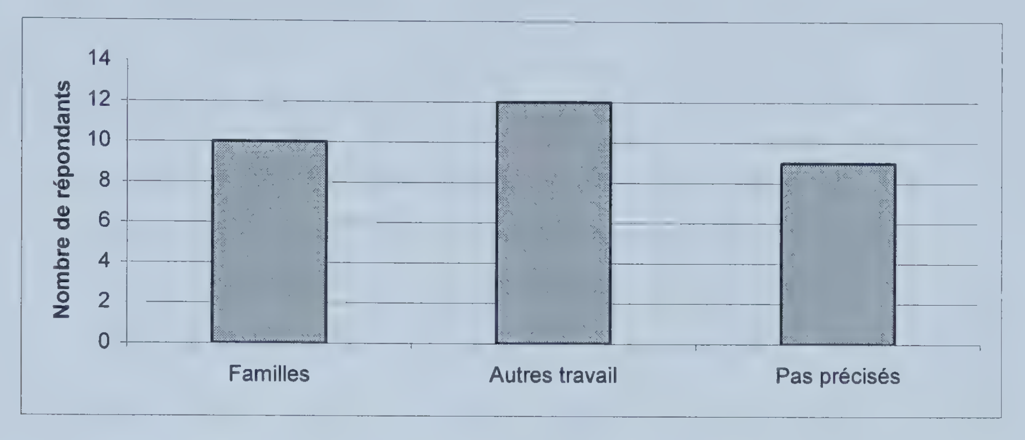
Les raisons données pour avoir quitter l'enseignement sont réparties de manière assez égales. En effet 10 personnes ont quitté l'enseignement pour consacrer plus de temps à leur famille, 12 ont trouvé un emploi/carrière dans un autre domaine et 9 n'ont pas précisé. Parmi ceux qui sont partis dans d'autres domaines il y a une grande variété : affaires, gouvernement, administration, droit, médecine ou poste universitaire. Parmi les



douze ayant souligné une carrière dans un autre domaine, quatre ont dû poursuivre des études supplémentaires pour y arriver.



Figure 18 : Les raisons pour avoir quitté l'enseignement



Parmi les enseignants ayant enseigné plus que 10 ans, il y a des commentaires intéressants. Ils semblent indiquer que les raisons pour avoir quitté l'enseignement n'ont aucune lien avec les conditions de travail des enseignants, mais plutôt avec les obligations familiales :

> *« Après avoir quitté en 97, je suis restée à la maison avec mes enfants. En 2002, j'ai repris l'enseignement mais pas régulier. Je fais présentement de la suppléance » (1986)*
>
> *« J'enseigne la musique et le français à temps partiel à l'occasion. J'ai quitté l'enseignement pour rester à la maison avec mes 3 enfants. Ma formation m'a permis d'avoir des postes occasionnels lorsque je voulais travailler à temps partiel. » (1986)*
>
> *« J'ai bien aimé enseigner et j'ai l'intention d'y retourner quand mes enfants seront tous à l'école. » (1988)*
>
> *« J'aimerais travailler comme enseignant quand mes enfants seront à l'école à temps plein » (1992)*
>
> *« J'ai vécu de très bonnes expériences dans l'enseignement. » (1984)*

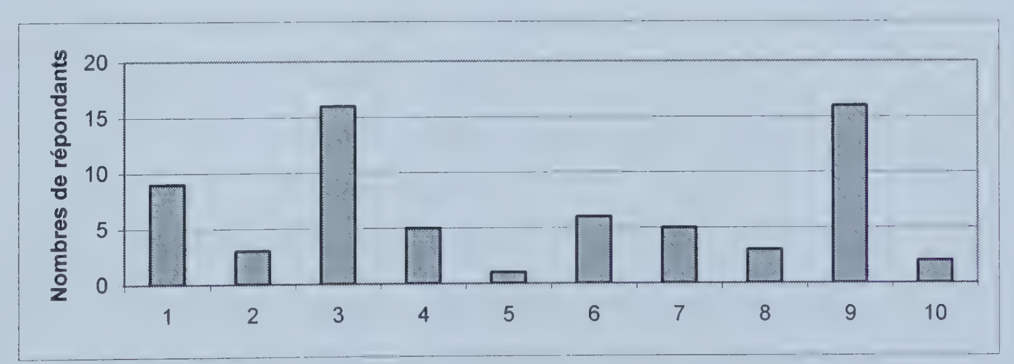
Par contre, les commentaires d'une enseignante ayant enseigné pendant 14 ans semblent indiqué que le travail d'enseignant a changé :

> *« Mes derniers 5 ans d'enseignement, je n'avais jamais une classe moins que 28 élèves. Ma dernière année j'avais une classe de 31 élèves (en 4[e] année). Mon mari est professeur aussi et c'était impossible pour nous de trouver un équilibre pendant des 6 mois que nous avons (tous les deux) travaillé. Chacun de nous avions trop de travail d'école chaque soir et en fin de semaine. En 13 ans, les conditions chaque année sont devenues de plus en plus pire. » (1987)*

Les facteurs d'influence

La question « Est-ce que votre décision de quitter l'enseignement a été influencée par : » a fourni des informations pertinentes. Il faut d'abord reconnaître que plusieurs répondants ont coché plus qu'un facteur. Le tableau donne donc plus que 31 réponses.

Figure 19 : Les facteurs d'influence



1. Le salaire des enseignants
2. Votre manque d'aptitude pour l'enseignement
3. Les conditions de travail des enseignants
4. La perception des enseignants dans la société
5. Les offres dans d'autres domaines
6. Relations difficiles avec administrateurs
7. Relations difficiles avec les élèves
8. Relations difficiles avec les parents d'élèves
9. Épanouissement personnel difficile dans l'enseignement
10. Autres________________

En effet les facteurs qui semblent contribuer le plus à la décision de quitter l'enseignement sont les conditions de travail des enseignants et l'épanouissement personnel difficile dans l'enseignement. Seulement 6 répondants n'ont pas coché un de ces deux facteurs. Les commentaires des répondants sur cette question révèlent un peu le raisonnement derrière les décisions :

> *« Je ne me sentais pas compétente dû à mon avis à un manque de formation. La formule théorie pendant 3 ans ou 3.5 puis un peu de pratique à la fin de la formation n'est pas une formule qui permet à un jeune enseignant de relever les nombreux défis qui l'attendent. Il faut repenser les programmes et la façon dont les cours sont dispensés etc. à la lumière des nouvelles connaissances dont nous disposons sur les moyens à mettre en place pour favoriser chez les étudiants en formation le développement de véritables compétences professionnelles. » (1985)*
>
> *« Étant enseignante dans une école rurale le nombre de cours ainsi que les activités parascolaires étaient des réalités impossibles à prédire en vue de préparation pédagogique/formation en enseignement. » (1996)*
>
> *« Je suis tombée gravement malade pour les raisons indiquées (3, 6, 7, 9). J'ai quitté » (1986)*
>
> *« En ce qui concerne les conditions de travail – j'ai trouvé qu'en étant remplaçante, les élèves n'avaient aucun respect pour la remplaçante (c'est normal – c'était toujours comme ça quand j'étais élève aussi.) C'était mieux évidemment quand j'enseignais sous un contrat temporaire…Je trouvais l'enseignement fatigant à un moment donné – il fallait être toujours énergique, en train de créer, de divertir les élèves. À temps plein et à long terme, c'était fatigant… » (1986)*

« Plus de vie personnelle et plus de bonne qualité de vie et santé mentale et physique. En 13 ans les conditions chaque année sont devenues de plus en plus pire. L'idée de l'enseignement et la possibilité d'enseigner dans l'avenir, me donne du stress. Je sais quand mes enfants seront plus grands, je trouverai ou créerai d'autre emploi au lieu de retourner à l'enseignement. » (1987)

« Je voyais difficilement répondre aux besoins de mes enfants et de continuer à donner un rendement suffisant pour bien encadrer des classes de plus en plus exigeantes. » (1987)

« J'ai trois jeunes enfants et les heures de travail supplémentaires à la maison ne me convenaient pas. J'avais trop de correction et de planification à faire. » (1993)

« ... vie personnelle (mari & enfants), stress » (1989)

« Une mauvaise formation au niveau de mes stages. J'ai trouvé mes deux placements décourageants : en autres mots, j'ai eu une mauvaise expérience comme stagiaire. » (1992)

« Je me suis rendue compte que l'enseignement ne pourrait me fournir le plaisir pour une vie remplie de satisfaction. » (1992)

« J'étais de l'école d'autrefois et j'ai trouvé difficile d'accepter le manque de respect pour les enseignants et le manque de savoir-faire » (1993)

« Ma dernière année était pénible. Les élèves n'avaient aucun discipline, et la directrice ne supportait pas les profs.... J'en ai eu assez. » (1993)

« J'ai enseigné pendant 5 ans, mais c'était 5 ans très stressants et difficiles. »

« 5% des parents me causaient des ennuis. Ils s'étaient rassembler pour mettre de la pression sur l'administration pour que j'augmente les notes de leurs enfants. » (1994)

« Ce que j'ai trouvé le plus difficile était les exigences au point de vue du temps (les 2 contrats demandaient préparations pour 4 cours + les activités parascolaires). Je n'y arrivais plus! » (2000)

« J'ai maintenant deux jeunes enfants... Je ne sais pas si je vais retourner à l'enseignement dans le future à cause des conditions de travail et le salaire des enseignants. » (1997)

« Je n'étais pas prête à sacrifier ma qualité de vie personnelle et familiale à l'enseignement. L'enseignement exige un nombre d'heures de travail démesurées par rapport à la norme dans les autres domaines professionnels. Le temps consacré à l'enseignement dans la salle de classe n'est qu'une partie minime des exigences. Il faut arrêter de rajouter constamment à la tâche des enseignants – tâches qui doivent se réaliser après une journée dans la salle de classe.... » (1999)

« Je ne crois pas que les cours universitaires te préparent pour l'enseignement dans la salle de classe. Je crois qu'il devait avoir plus des cours pratiques pour les enseignants. » (1999)

J'ai été travaillé à Fort McMurray où les conditions de travail sont très difficiles par manque des ressources et le coût de la vie est excessif. » (2001)

Le travail d'enseignant est donc perçu par ce groupe comme étant stressant, exigeant avec de nombreuses heures de travail après les heures à l'école. Il y a aussi des commentaires qui indiquent que le travail d'enseignant semble avoir changé et que les exigences à l'extérieur de la salle de classe pour la préparation, la correction et les

activités parascolaires ont augmenté. Il est aussi noté par un répondant que c'est impossible pour le programme de formation de vraiment préparer des étudiants aux multiples exigences de la profession.

Conclusion

Les finissants de la FSJ sont dans la majorité des cas des enseignants des écoles albertaines, alors la FSJ semble bien répondre à son mandat de développer les enseignants pour les besoins éducatifs des jeunes albertains. La présente recherche soulève quelques pistes d'exploration à suivre.

18% des finissants de la FSJ oeuvrent dans des écoles anglaises. Pourquoi choisissent-ils de quitter les écoles d'immersion ou les écoles francophones? Il se peut que ces gens choisissent de poursuivre leur enseignement dans des classes de français langue seconde, mais la présente recherche ne permet pas de déterminer si cela est le cas.

La recherche présente indique que moins de finissants de la Faculté Saint-Jean quitte la profession enseignant que la norme de la profession. Puisque la vaste majorité travaillent dans les écoles d'immersion ou francophone, est-ce que les conditions de travail, le soutien de l'administration et la clientèle dans les classes sont différents des autres écoles et donc incitent les enseignants d'y rester? Où est-ce que la formule de formation de la FSJ, en tant que petite institution, prépare mieux les étudiants à faire face à la réalité de l'enseignement?

Il sera intéressant de mieux comprendre les conditions de travail, les exigences de la profession, les attentes envers la planification et les responsabilités parascolaires peuvent être calculées en heures par semaine pour faire une comparaison avec l'étude de Price Waterhouse Coopers et les enseignants de la Grande Bretagne. Est-ce que les

finissants de la FSJ travaillent des semaines de 52.8 heures[6] comme le font les enseignants à la Grande Bretagne?

Le besoin d'avoir une formation pour la jeune enfance est souligné par quelques répondants. Il serait intéressant de clarifier les besoins du marché pour les diplômés de la petite enfance et voir même si la création d'un programme spécifique à la FSJ serait souhaitable.

Plusieurs des finissants ayant quitté la profession ont suivi des études supérieures. Il serait intéressant de savoir si les enseignants encore dans la profession ont aussi poursuivi des études supérieures, soit dans le domaine de l'éducation ou dans un domaine différent. Le programme de maîtrise actuel de la FSJ compte plusieurs diplômés du premier cycle de la FSJ.

Le taux de retour des questionnaires, 45% est assez exceptionnel. De nombreux commentaires personnels des répondants envers le chercheur, sa directrice et les autres professeurs de la FSJ indiquent la présence d'une allégeance importante envers l'institution. Il sera intéressant d'identifier les raisons de cette loyauté à la FSJ, institution qui semble bien former les étudiants pour leur carrière en enseignement.

---

[6] Price Waterhouse Coopers, Teacher Work Load Study, page 9.

Annexe A : Questionnaire

Informations personnelles : Province/pays de résidence actuelle. ________________

Age : 20-29 ans ___ 30-39 ans ___ 40-49 ans __ 50+ ans __

Sexe M F Année du BEd. __________ Élémentaire__ Secondaire __

Pour ceux du secondaire Mineure___________ Majeure _____________

Informations sur votre emploi présent.

Cochez une des cases suivantes :

__ 1. Je travaille présentement comme enseignant.e dans une école publique ou privée. (Inclus ceux qui sont en congé d'un poste d'enseignement)

__ 2. Je n'ai jamais travaillé en tant qu'enseignant.e dans les écoles publiques ou privées.

__ 3. Je travaillais comme enseignant.e dans les écoles publiques ou privées mais j'ai quitté la profession de l'enseignement.

Si vous avez coché le numéro 1 répondez aux questions suivantes.

J'enseigne depuis :

1-5 ans__ 6-10 ans__ 11-15 ans__ 16-20 ans__ 21ans ou plus __

OUI NON -Je travaille surtout en tant que remplaçant.e.

OUI NON -J'enseigne au niveau (élémentaire/secondaire) pour lequel je suis formé.

OUI NON -J'enseigne les matières pour lesquelles j'ai eu ma formation.

OUI NON -Ma formation m'a permis d'intégrer des outils technologiques dans mon enseignement.

OUI NON -J'ai déjà effectué un travail administratif (directeur.rice ou assistant.e directeur.rice) dans les écoles publiques ou privées.

Je travaille dans une école : Francophone ___ Immersion ___ Anglaise ___

Le nombre d'élèves dans mon école est : _____

C'est une école : Rurale ____ Urbaine ____ En banlieue ___

Publique ____ Privée ____ Autres ____

Commentaires : ____

____

____

Si vous avez coché le numéro 2, pourquoi n'avez vous jamais enseigné?

___ Des obligations familiales étaient plus importantes.
___ J'ai eu un emploi dans un autre domaine.
 ___ Affaires
 ___ Administration
 ___ Récréation
 ___ ____________________
___ Autres

Commentaires : ____

____

____

____

Si vous avez coché le numéro 3 :

En quelle année avez-vous quitté la profession de l'enseignement? ______________

Pourquoi n'enseignez-vous plus?

___ Des obligations familiales étaient plus importantes.
___ J'ai eu en emploi dans un autre domaine
 ___ Affaires
 ___ Administration
 ___ Récréation
 ___ ____________________
___ Autres

Est-ce que votre décision de quitter l'enseignement a été influencée par :

___ Le salaire des enseignants
___ Votre manque d'aptitude pour l'enseignement
___ Les conditions de travail des enseignants
___ La perception des enseignants dans la société
___ Les offres dans d'autres domaines
___ Relations difficiles avec administrateurs
___ Relations difficiles avec les élèves.
___ Relations difficiles avec les parents d'élèves.
___ Épanouissement personnel difficile dans l'enseignement
___ ____

Commentaires : ____

____

____

Pour recevoir une copie des résultats d'études, s.v.p fournissez une adresse électronique :

____

Références

College of Alberta School Superintendents, 2001. Promising Practices in Teacher Recruitment and Retention, http://www.cass.ab.ca.

Canadian Alliance of Education and Training Organizations, 2002. The ABCs of Educator Demographics, http://www.ctf-fce.ca.

Canadian Parents for French, L'état de l'enseignement du français langue seconde dans le Canada de l'an 2002, Canadian Parents for French, 2002.

Canadian Parents for French, Étude sur la pénurie d'enseignants du français langue seconde, Canadian Parents for French, 2002.

Canadian Teachers Federation, 2002. On Teacher Retention, Final Report, Focus Groups 2002.

Friesen, D., 1981. "Why Teachers Leave the Profession", A Survey of Former Teachers, Department of Educational Administration, University of Alberta, 1981.